Niveau(x) d'enseignement: 7
Centre d'intérêt: 980

Numéro EDUQ : 8270877

Blais, Yvonne.

L'acquisition de trois méthodes de travail scolaire : la prise de notes de cours, la recherche en bibliothèque, la présentation de travaux scolaires et leur relation avec l'apprentissage de notions de psychologie au niveau collégial / par Yvonne Blais ; Collège de la Gaspésie. -- [Québec] : Direction générale de l'enseignement collégial, 1981, d.l. 1982.

250, [1] p. ; 28 cm.

"Rapport final de l'expérimentation présenté à la Direction générale de l'enseignement collégial dans le cadre du "Programme de subvention à l'innovation pédagogique". Code: 99-8029. Comprend des bibliogr.

ISBN 2-550-05377-X

Cote Dewey: 371.3'02812/B635a

Cote LC: LB/1049

Descripteur(s): *Méthode d'apprentissage *Travail intellectuel *Psychologie *Travail intellectuel *Bibliothèque *Méthode d'enseignement *Collégial (Niveau)

Identificateur(s) de nom: *Gagné, Robert M

Identificateur(s) de sujet: *Notes de cours *Psychologie 350-102

L'étude compare l'efficacité de deux modes d'enseignement des méthodes de travail scolaire: l'approche intuitive et traditionnelle ainsi qu'une méthode basée sur la théorie de l'apprentissage et de l'enseignement développée par Robert M. Gagné. La recherche vise également à vérifier de façon systématique les relations pouvant exister entre l'acquisition de méthodes de travail et celle de notions de psychologie, l'hypothèse étant que l'acquisition de techniques précises de travail faciliterait l'apprentissage des notions de psychologie. Trois méthodes de travail sont examinées: la prise de notes de cours, la recherche en bibliothèque et la présentation de travaux scolaires.

Les résultats de deux groupes d'étudiants sont comparés. Le premier est soumis à un enseignement basé sur les conceptions de Gagné, alors que le second se voit enseigner les méthodes de travail scolaire selon une approche traditionnelle. L'expérience décrite a été menée dans le cadre d'un cours de psychologie générale (350-102-71) en 1979-1980. Pour mesurer le degré d'apprentissage des trois méthodes auprès des étudiants du groupe expérimental, trois grilles d'analyse sont élaborées.

En ce qui concerne l'efficacité de l'apprentissage de méthodes de travail scolaire, l'avantage des étudiants du groupe expérimental n'est que partiellement confirmé dans le cas des techniques relatives à la prise de notes de cours; dans le cas des techniques de recherche en

bibliothèque, on n'a pu vérifier les hypothèses, faute d'un nombre suffisant de sujets; enfin dans le cas des techniques relatives à la présentation de travaux scolaires, l'avantage des étudiants du groupe expérimental est confirmé. En ce qui concerne l'apprentissage de notions de psychologie génerale, l'hypothèse avancée est également confirmée.

Type de document: d
Région(s) administrative(s): 01
Financement: Bénéficiaire - Collège de la Gaspésie
Organisme(s) source(s) - MEQ-DGEC
Programme(s) de subvention - PROSIP
Auteur de l'analyse: jr

EDUQ 8270877

Gouvernement du Québec
Ministère de l'Education
Direction générale
de l'enseignement collégial

L'ACQUISITION DE TROIS METHODES DE TRAVAIL SCOLAIRE ET LEUR RELATION AVEC L'APPRENTISSAGE DE NOTIONS DE PSYCHOLOGIE AU COLLEGIAL

Yvonne Maloney Blais

Collège de la Gaspésie

99-3029

Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation
**Direction générale
de l'enseignement collégial**

EDUQ 8270877

L'ACQUISITION DE TROIS METHODES DE TRAVAIL SCOLAIRE ET LEUR RELATION AVEC L'APPRENTISSAGE DE NOTIONS DE PSYCHOLOGIE AU COLLEGIAL

Yvonne Maloney Blais

Collège de la Gaspésie

99-8029

Rapport final d'une recherche réalisée dans
le cadre du Programme de subvention à
l'innovation pédagogique (PROSIP)

Dépôt légal: 3e trimestre 1982
Bibliothèque nationale du Québec
ISBN 2-550-05377-X

L'ACQUISITION DE TROIS METHODES DE TRAVAIL SCOLAIRE: LA PRISE DE NOTES DE COURS, LA RECHERCHE EN BIBLIOTHEQUE, LA PRESENTATION DE TRAVAUX SCOLAIRES ET LEUR RELATION AVEC L'APPRENTISSAGE DE NOTIONS DE PSYCHOLOGIE AU NIVEAU COLLEGIAL

PAR

YVONNE BLAIS

COLLEGE DE LA GASPESIE

RAPPORT FINAL D'EXPERIMENTATION PRESENTE A LA DIRECTION GENERALE DE L'ENSEIGNEMENT COLLEGIAL DANS LE CADRE DU PROGRAMME DE SUBVENTION A L'INNOVATION PEDAGOGIQUE

18 MAI 1981

TABLE DES MATIERES

LISTE DES HORS-TEXTES

CHAPITRE PREMIER - POSITION DU PROBLEME

Contexte théorique.................................. 12

Intérêts et vécu professionnel.................. 13

Recherches contemporaines....................... 16

Rationnel et hypothèses de la recherche............ 23

Rationnel des trois méthodes de travail scolaire 23

Rationnel des méthodes d'enseignement........... 26

Hypothèses spécifiques.............................. 48

CHAPITRE II - METHODOLOGIE

Cours de psychologie générale....................... 54

Sujets.. 56

Méthodologie d'enseignement......................... 60

Critères d'évaluation et texte méthodologique... 60

Prise de notes de cours......................... 64

Recherche en bibliothèque....................... 74

Présentation de travaux scolaires............... 82

Hypothèses spécifiques.............................. 89

CHAPITRE III - PRESENTATION ET INTERPRETATION DES RESULTATS

Présentation et analyse des résultats.............. 100

Méthodes de travail scolaire.................... 101

Résultats scolaires............................. 114

Interprétation des résultats........................ 119

Prolongements pratiques et théoriques.............. 136

ANNEXES I - Texte méthodologique distribué aux étudiants du groupe expérimental: "Les Méthodes de travail scolaire au niveau collégial" 147

II - Grilles de catégories et de critères de performance 231

III - Résultats bruts 237

REFERENCES 247

LISTE DES HORS-TEXTES

TABLEAU

1. Les phases d'un acte apprentissage et les processus qui leur sont associés.......................... 30

2. Produits d'apprentissage et habiletés intellectuelles.. 36

3. Les relations des phases d'apprentissage aux événements d'enseignement.............................. 46

4. Caractéristiques principales des deux groupes de sujets examinés.................................... 57

5. Prise de notes de cours: nombre moyen de critères de performance réussis à chacun des trois moments d'évaluation...102

6. Analyse de la variance des résultats obtenus par les deux groupes de sujets aux trois évaluations de la prise de notes de cours.....................................103

7. Comparaison des groupes à chacun des trois moments d'évaluation de la prise de notes de cours.............103

8. Recherche en bibliothèque: nombre moyen de critères de performance réussis à chacun des deux moments d'évaluation.. 107

9. Présentation des travaux scolaires: nombre moyen de critères de performance réussis à chacun des deux moments d'évaluation.................................... 111

10. Analyse de la variance des résultats obtenus par les deux groupes de sujets aux deux évaluations de la présentation de travaux scolaires........................ 112

11. Comparaison des groupes à chacun des deux moments d'évaluation de la présentation de travaux scolaires........ 113

12. Résultats moyens (en pourcentage) obtenus par les sujets des deux groupes à chacune des sept évaluations de l'apprentissage de la psychologie................. 115

TABLEAU

13. Analyse de la variance des résultats obtenus par les deux groupes de sujets à l'ensemble des sept évaluations de l'apprentissage de notions de psychologie générale....... 116

14. Comparaison des groupes à chacun des sept moments d'évaluation de l'apprentissage de notions de psychologie générale....... 117

15. Nombre de critères réussis par les sujets du groupe expérimental à chacune des évaluations de l'acquisition des techniques de prise de notes de cours, de recherche en bibliothèque et de présentation de travaux scolaires....... 239

16. Nombre de critères réussis par les sujets du groupe contrôle à chacune des évaluations de l'acquisition des techniques de prise de notes de cours, de recherche en bibliothèque et de présentation de travaux scolaires....... 241

17. Résultats scolaires en pourcentage obtenus par chacun des sujets du groupe expérimental à chacune des sept évaluations (n= 53)....... 243

18. Résultats scolaires en pourcentage obtenus par chacun des sujets du groupe contrôle à chacune des sept évaluations (n= 47)....... 18

CHAPITRE PREMIER

POSITION DU PROBLEME

L'objectif de ce travail est d'étudier les relations pouvant exister entre l'acquisition des méthodes de travail scolaire et l'apprentissage de notions de psychologie chez les étudiants de niveau collégial. Trois méthodes de travail ont particulièrement retenu notre attention, soit la prise de notes de cours, les techniques de recherche en bibliothèque et les techniques relatives à la présentation des travaux scolaires.

La présente recherche fut entreprise dans le but de comparer l'efficacité de deux modes d'enseignement de ces méthodes de travail scolaire, à savoir l'approche intuitive et traditionnelle que nous avons employée jusqu'ici et une méthode d'enseignement basée sur la théorie d'apprentissage et d'enseignement de Robert M. Gagné (1976-1977). Nous nous proposons également de vérifier de façon systématique les relations pouvant exister entre l'acquisition de ces méthodes de travail scolaire et l'acquisition de notions de psychologie, notre hypothèse étant que l'acquisition de techniques précises concernant la prise de notes de cours, la recherche en bibliothèque et la présentation des travaux scolaires devrait faciliter l'apprentissage des notions de psychologie enseignées dans le cadre des cours que nous dis-

pensons au niveau collégial.

Contexte théorique et expérimental

Notre recherche découle essentiellement des trois sources suivantes: 1) nos intérêts et notre vécu professionnel; 2) les recherches antérieures effectuées quant au problème qui nous intéresse présentement; 3) les théories et/ou les explications avancées jusqu'ici sur l'enseignement des méthodes de travail, ces explications étant soit théoriques, soit empiriques, soit du sens commun et se présentant en guise d'interprétation des résultats obtenus par d'autres chercheurs ou encore des techniques proposées par certains autres chercheurs.

Avant de procéder à la présentation du rationnel et des hypothèses de notre recherche, nous croyons nécessaire de situer l'origine du sujet de notre problématique. Deux aspects principaux nous serviront de supports explicatifs. Il s'agit de nos intérêts et de notre vécu professionnel concernant la question pédagogique ainsi que des recherches antérieures portant sur le sujet de notre propre recherche.

Intérêts et vécu professionnel

Dans les paragraphes suivants, nous présenterons d'abord notre situation professionnelle; nous tenterons ensuite de faire ressortir les liens qui existent entre notre problème de recherche et notre vécu professionnel, puis nous exposerons les raisons professionnelles qui ont motivé la présente recherche.

Notre tâche actuelle se situe, et depuis plus de dix ans, au niveau de l'enseignement de la psychologie au Collège de la Gaspésie. Cet enseignement s'adresse donc à des étudiants de dix-sept à vingt ans ou plus se destinant, pour la plupart, à des études universitaires.

Au cours de nos années antérieures d'enseignement, les méthodes de travail des étudiants ont toujours fait l'objet d'une attention spéciale, certaines s'insérant de façon de plus en plus régulière à notre pédagogie, telles, entre autres, la prise de notes de cours, la recherche en bibliothèque et la présentation des travaux scolaires. Une intuition, toujours davantage plus certaine, se dégageait quant aux relations possibles devant exister entre l'acquisition de ces méthodes de travail scolaire et l'apprentissage de notions académiques au niveau collégial.

Notre mode d'enseignement de ces méthodes de travail scolaire se poursuivait de façon occasionnelle et intuitive, les enseignements pédagogiques déjà reçus et la lecture de volumes consacrés à ce sujet nous suggérant des données susceptibles de guider notre méthodologie; d'autre part, les événements d'enseignement: début de cours ou d'un chapitre particulier, remise de travaux scolaires aux étudiants nous fournissaient l'occasion d'expliquer à ces derniers la façon de rédiger des notes de cours, la conduite d'une recherche en bibliothèque et la méthodologie de présentation d'un travail scolaire.

Cependant, une insatisfaction demeurait quant aux résultats obtenus suite à l'application de ces méthodes peu structurées, quant à l'insuffisance des moyens de vérification systématique des résultats de notre enseignement de ces méthodes de travail scolaire et quant à l'insatisfaction manifestée par les étudiants concernant des exigences méthodologiques imprécises et différant d'une discipline à l'autre. Par ailleurs, un intérêt certain se manifestait de la part des étudiants quant à l'apprentissage de méthodes de travail scolaire.

Cet intérêt nous fut spécifiquement révélé lors d'une enquête effectuée à ce sujet auprès des professeurs

et des étudiants du Collège. Afin de nous renseigner davantage sur l'opinion des enseignants et sur les connaissances actuelles de nos étudiants quant aux méthodes de travail, prise de notes de cours, recherche en bibliothèque, présentation des travaux scolaires, nous avons dressé deux questionnaires écrits touchant ces trois méthodes de travail. 67 professeurs (61%) et 126 étudiants (100%) inscrits à nos cours de psychologie participèrent à cette enquête. Les résultats furent, dans l'ensemble, assez révélateurs. Ainsi, 67.2% des professeurs avouent ne pas communiquer à leurs étudiants une méthode de prise de notes de cours et 83.3% des étudiants n'ont jamais reçu d'enseignement concernant cette méthode de travail; 65.7% des professeurs ne renseignent pas les étudiants sur des techniques de recherche en bibliothèque et 33.3% des étudiants révèlent ne pas connaître ces techniques. 79.1% des professeurs communiquent aux étudiants une méthode de présentation des travaux scolaires; quant aux étudiants, 47.6% d'entre eux ont déjà suivi un cours de méthodologie du travail intellectuel et 79.4% affirment désirer apprendre une méthode de présentation des travaux scolaires (Blais, Y., 1978).

Compte tenu des raisons énumérées, il nous a semblé nécessaire de procéder à une étude expérimentale con-

cernant ces méthodes de travail. C'était, selon nous, la meilleure façon de répondre aux interrogations précédentes. Il s'agirait de comparer les résultats obtenus grâce aux deux modes d'enseignement de ces trois méthodes de travail scolaire auprès de deux groupes d'étudiants et d'analyser, de façon expérimentale, les liens possibles entre l'acquisition de telles méthodes de travail scolaire et l'apprentissage de notions académiques. Il nous faudrait, de toute évidence, procéder à une expérimentation proprement dite, expérimentation contenant analyse et discussion des résultats obtenus.

Recherche contemporaines

De nombreux travaux ont cherché à élucider la question des méthodes de travail scolaire. Plusieurs auteurs (Dartois, 1967; Magny, 1968; Morgan et Deese, 1968; Bosquet, 1969; Girard, 1970; Bernier, 1973; Meynard, 1973; Blackburn, 1974; Dion, 1974; Caza, 1975; Fabi, 1975; Dartois, 1976; Sarrazin, 1977; Boucher et Mignault, 1978; Lanoix, 1978) ont proposé diverses techniques relatives au travail intellectuel. Parmi ces auteurs, sept d'entre eux (Dartois, 1967; Morgan et Deese, 1968; Bosquet, 1969; Girard, 1970; Caza, 1975; Lanoix, 1978) se sont intéressés à la prise de notes de cours, six (Caza, 1975; Fabi, 1975; Dartois, 1976; Boucher et Mignault, 1978; Lanoix, 1978) à la recherche en bibliothèque et neuf

(Meynard, 1973; Bernier, 1973; Blackburn, 1974; Caza, 1975; Fabi, 1975; Dartois, 1976; Boucher et Mignault, 1978; Lanoix, 1978) à la présentation des travaux scolaires.

Nous avons procédé à une analyse comparative de ces auteurs quant à la clarté et à la concision de présentation des diverses catégories et sous-catégories jugées comme importantes dans le cadre d'une méthodologie relative à l'enseignement de ces trois méthodes de travail au niveau collégial. Trois grilles d'analyse comparative nous ont conduit à une appréciation globale des auteurs suivant les critères retenus touchant les méthodes de travail à l'étude. Cette dernière grille nous a permis de cerner les auteurs ayant recueilli les plus fortes cotes d'appréciation. Ainsi, concernant la méthode de travail prise de notes de cours, Girard (1970) et Lanoix (1978) se classent en tête de liste; pour ce qui regarde les techniques de recherche en bibliothèque, les plus hautes cotes sont obtenus par Fabi (1975), Boucher et Mignault (1978) alors que Bernier (1973) et les mêmes auteurs Boucher et Mignault (1978) se retrouvent premiers en ce qui a trait aux techniques de présentation des travaux scolaires (Blais, Y., 1979 a).

Au cours des paragraphes suivants, nous procèderons à une brève analyse critique de quelques-uns de ces auteurs.

A l'aide d'un livre de l'élève, d'un livre du maître et de disques d'accompagnement, Mathieu Girard nous présente, en cinq leçons, une théorie détaillée de la prise de notes de cours avec modèles à l'appui. Malgré l'intérêt qu'il présente et son utilité certaine auprès des enseignants, cet ouvrage ne permet pas d'y retracer les résultats d'une démarche expérimentale; tel n'apparaît d'ailleurs pas le but de l'auteur qui semble plutôt s'être donné comme tâche de fournir au maître et à l'élève une explication logique et ordonnée de la prise de notes de cours.

Quant à Jean Lanoix, nous croyons que cet ouvrage se propose surtout comme objectif de fournir aux étudiants de milieu collégial les moyens nécessaires pour "réussir et vivre heureux au CEGEP" (Lanoix 1978). L'auteur prodigue aux étudiants de nombreuses suggestions concernant les catégories, la disposition, les systèmes de classement de notes de cours. Toutefois, à travers ces pages, nous ne pouvons discerner l'aspect expérimental sous-jacent à ces avancés, ces derniers découlant plutôt, il semble, d'un vécu récent dans les Institutions collégiales ainsi que du désir de venir pratiquement en aide aux étudiants actuels des Collèges.

En ce qui concerne la recherche en bibliothèque, Thérèse Fabi indique les sources documentaires susceptibles

de se retrouver dans une bibliothèque; elle fournit des explications relatives à une démarche de recherche et aux systèmes de classification les plus connus. Un chapitre, beaucoup trop bref à notre avis, renseigne sur la cueillette, le choix et la classification des renseignements. L'intention avouée par l'auteur est de fournir une aide aux étudiants désireux de s'initier à l'art difficile mais nécessaire de la recherche.

Les auteurs Raymond Boucher et Marcel Mignault décrivent, de façon détaillée et progressive, les diverses étapes à franchir au cours d'un travail de recherche. Des renseignements utiles sont fournis concernant le choix et les limites du sujet à traiter. Les auteurs décrivent la démarche que doit accomplir l'étudiant dans sa recherche de documentation et fournissent des modèles de fiches bibliographiques et documentaires. Tous les détails pratiques et les modèles sont fournis en ce qui regarde les divers éléments de la présentation d'un travail de recherche. Cet ouvrage se propose de fournir une aide aux professeurs et étudiants des niveaux secondaire et post-secondaire selon une méthode conforme aux exigences de l'esprit humain (Boucher, R. et Mignault, M., 1978).

Un autre auteur, Benoît Bernier traite de la présen-

tation d'un travail de recherche. Tout en soulignant l'importance des étapes précédant la présentation d'un texte, l'auteur s'attache à décrire les techniques relatives à la présentation matérielle d'un travail de recherche. Tout comme les précédents, cet ouvrage ne semble pas découler d'une recherche expérimentale; il se présente comme une codification simplifiée des règles techniques à respecter dans l'application de cette méthode de travail. Le but de cet ouvrage est de lutter contre la multiplicité de publications traitant différemment des règles de présentation d'un travail de recherche.

D'autres auteurs se sont intéressés au problème de l'évaluation des méthodes de travail des étudiants (de Landsheere, 1976), à celui de l'évaluation de cours portant sur les méthodes de travail (Entwisle, 1960) ou encore au problème des stratégies d'enseignement au niveau collégial (Murphy, 1977). Certains se sont attachés à décrire des procédés techniques ainsi que des résultats de recherches expérimentales visant à favoriser l'apprentissage de méthodes de travail (Tussing, 1963; Marton, 1972). Ces travaux ont, pour la plupart, analysé l'acquisition d'habiletés telles que la vitesse de lecture et la compréhension des textes. Aucun ne révèle l'utilisation d'un cadre théorique portant spécifiquement sur l'enseignement de méthodes

de travail scolaire telles que la prise de notes de cours, la recherche en bibliothèque et la présentation de travaux scolaires.

Les auteurs mentionnés et ceux dont nous venons d'analyser brièvement les ouvrages ont suggéré des théories et proposé des modèles. Cependant, à notre connaissance, aucun n'a effectué des recherches expérimentales destinées à vérifier ces théories et à justifier ces modèles. Ainsi donc, malgré la diversité des travaux, aucun ne semble faire appel à un modèle spécifique s'appuyant sur un cadre théorique précis.

D'autre part, selon l'état actuel de nos connaissances, aucune recherche n'a vérifié, de façon expérimentale, les relations pouvant exister entre l'acquisition de méthodes précises de travail scolaire et l'apprentissage de notions académiques. Nous croyons qu'il importe de vérifier si de tels liens existent, car le but premier de l'enseignement de méthodes de travail scolaire est précisément de favoriser l'acquisition de notions académiques.

L'analyse critique des ouvrages mentionnés démontre que plusieurs questions essentielles n'ont pas été élucidées, telles la vérification systématique de l'apprentissage des

trois méthodes de travail qui nous concernent; les relations existant entre l'apprentissage de ces méthodes de travail et l'apprentissage de notions académiques; la comparaison de différentes méthodologies d'enseignement de ces méthodes de travail.

Les procédés que nous avons employés jusqu'à présent en vue de favoriser l'acquisition de ces méthodes de travail scolaire dans le cadre de cours de niveau collégial portant sur la psychologie ont consisté en des techniques intuitives et traditionnelles. Nous décrirons plus loin ces divers procédés.

Suite à des besoins pédagogiques ressentis depuis quelques années, nous avons désiré adopter une méthodologie d'enseignement-apprentissage découlant clairement et précisément d'une théorie d'enseignement-apprentissage.

Le modèle théorique de Gagné offre cette possibilité d'application. Il propose l'acquisition d'habiletés intellectuelles par l'étudiant. Ce modèle, assez vaste parce qu'il peut s'appliquer à l'acquisition de n'importe quelle habileté nous a permis d'enseigner les trois méthodes de travail choisies, soit la prise de notes de cours, les techniques de recherche en bibliothèque et les techniques de

présentation de travaux scolaires, de façon à favoriser l'apprentissage de méthodes précises de travail scolaire en vue de l'obtention de meilleurs résultats académiques.

Rationnel et hypothèses de la recherche

Au cours des paragraphes suivants nous présenterons le rationnel des trois méthodes de travail scolaire choisies pour fins expérimentales et celui des deux méthodes d'enseignement que nous avons utilisées au cours de notre expérimentation.

Rationnel des trois méthodes de travail scolaire

Afin de poursuivre l'apprentissage de matières académiques figurant à son curriculum, l'étudiant de niveau collégial doit s'imposer un travail assidu joint à de sérieuses méthodes d'étude. Il existe de nombreuses méthodes de travail scolaire. La présente recherche concerne trois méthodes particulières: la prise de notes de cours, le travail de recherche en bibliothèque et la présentation des travaux scolaires (Blais, Y., 1979 a).

Nous percevons un lien certain entre l'apprentissage de notions académiques et l'acquisition des techniques

relatives à ces trois méthodes de travail. En effet, savoir prendre des notes, c'est justement enregistrer les points essentiels d'un exposé oral ou écrit le plus rapidement possible dans le but de recréer l'ensemble par simple lecture de ces notes (Girard, 1970). La prise de notes de cours présente de nombreux avantages; en plus d'être une éducation de l'attention, elle est une formation et un exercice de l'esprit car elle développe chez l'étudiant l'esprit d'analyse puisqu'il lui faut identifier l'idée maîtresse, les idées principales et les idées secondaires; également l'esprit de synthèse lorsqu'il doit reconstituer tout un cours à partir des éléments recueillis (ibid., 1970). Des notes de cours bien prises facilitent l'étude préparatoire à un contrôle ou à un examen.

Lorsqu'un étudiant entreprend un cours de niveau collégial, il doit faire face à de nombreuses obligations scolaires. L'une d'entre elles concerne les recherches à effectuer dans presque toutes les matières de son programme en vue de rédiger des travaux ou de se renseigner davantage sur les notions transmises durant les cours. Qu'il s'agisse de compléter des notes de cours, d'acquérir de nouvelles connaissances relatives aux diverses disciplines de son curriculum ou d'entreprendre la rédaction d'un travail de recherche, il devient nécessaire pour l'étudiant

de se familiariser avec les diverses sources documentaires offertes par la bibliothèque de l'Institution qu'il fréquente, de connaître le système de classification qui y est utilisé, le mode de consultation des catalogues ainsi que les techniques relatives à la rédaction de fiches bibliographiques et documentaires. Ces dernières offrent l'avantage de constituer une préparation immédiate à la rédaction et à la présentation d'un travail de recherche et permettent de retrouver rapidement les sources déjà consultées.

Les objectifs visés par l'étudiant alors qu'il accomplit un travail de recherche en bibliothèque ne concernent pas toujours nécessairement la remise d'un travail écrit dans une discipline donnée. Toutefois, il arrive fréquemment, au cours d'une session académique, que l'étudiant doive rédiger et présenter le compte-rendu d'une recherche. Il lui faut alors posséder les connaissances méthodologiques touchant la présentation d'un travail scolaire ainsi que les détails techniques concernant la présentation matérielle: page-titre, table des matières, citations, références et notes, tableaux et figures, bibliographie, appendices etc. Nous croyons que l'étudiant de niveau pré-universitaire doit connaître et savoir appliquer les règles méthodologiques rattachées à la présentation de travaux scolaires.

Au cours des derniers paragraphes, nous avons voulu expliciter brièvement les trois méthodes de travail choisies pour fins expérimentales. Les paragraphes suivants s'attacheront à décrire les méthodes d'enseignement utilisées dans le cadre de notre expérimentation.

Rationnel des méthodes d'enseignement

L'enseignement des méthodes de travail: prise de notes de cours, recherche en bibliothèque, présentation de travaux scolaires sera conduit auprès de deux groupes d'étudiants selon des modes d'enseignement distincts:une méthode d'enseignement intuitive et traditionnelle et une méthode d'enseignement basée sur la théorie de Robert M. Gagné (1976-1977).

Dans les sections suivantes, il est nécessaire de décrire ce que nous entendons par méthode d'enseignement intuitive et traditionnelle et d'exposer brièvement la théorie de R. M. Gagné.

1. Méthode intuitive et traditionnelle

Un rappel de nos intérêts antérieurs et de notre vécu professionnel révèle que les méthodes utilisées jusqu'ici

concernant l'enseignement-apprentissage de différentes méthodes de travail scolaire se rattachaient surtout aux principes pédagogiques acquis par l'étude et s'organisaient, se complétant toujours davantage, au cours de nos années d'expérience dans l'enseignement. La lecture d'ouvrages pédagogiques traitant des méthodes de travail nous renseignait de façon régulière et nous indiquait sans cesse de nouvelles pistes de recherche.

Divers événements d'apprentissage nous fournissaient l'occasion de communiquer aux étudiants des directives méthodologiques reliées à différentes méthodes de travail. Ainsi, des explications relatives à la prise de notes de cours, à la rédaction de fiches bibliographiques et documentaires, à la présentation d'une page-titre, d'une table des matières, d'une bibliographie etc. trouvaient leur place aux moments jugés les plus utiles et opportuns: périodes d'enseignement proprement dit, accompagnement des étudiants à la bibliothèque, explications individuelles hors cours. Une hypothèse implicite guidait notre démarche. Une intuition de plus en plus certaine nous indiquait les liens existant entre méthodes de travail et apprentissage de matières académiques.

Cette situation ne nous offrait cependant pas l'opportunité de vérifier de façon systématique les niveaux d'apprentissage atteints par les étudiants, étant donné l'aspect occasionnel de l'enseignement de méthodes de travail, celui-ci apparaissant surtout comme un complément pédagogique à notre enseignement de la psychologie. Il importe pourtant de pouvoir vérifier les divers niveaux atteints par les étudiants lors de leur apprentissage. Il importe également de comparer l'efficacité d'une telle approche aux résultats obtenus grâce à l'utilisation d'une méthode d'enseignement systématique fondée sur une théorie explicite de l'apprentissage et de l'enseignement.

2. Méthode d'enseignement fondée sur la théorie de Gagné

Il existe de nombreuses théories de l'apprentissage: apprentissage par la découverte, apprentissage par conditionnement, apprentissage significatif, apprentissage selon les modèles cognitifs de Piaget etc. Pour intéressantes qu'elles soient, ces théories n'offrent guère la possibilité d'applications directes et précises à l'enseignement, à tout enseignement.

La théorie de Robert M. Gagné (1976-1977) offre cette possibilité d'application. Gagné propose un modèle d'apprentissage en huit phases. Ces phases et les processus qui leur sont rattachés décrivent un acte particulier d'apprentissage se déroulant dans le temps; ces huit phases peuvent se retrouver dans l'apprentissage de n'importe quelle habileté. Gagné traite également des résultats et des conditions d'apprentissage. Ces trois aspects interdépendants de l'apprentissage-enseignement se trouvent intimement liés dans le modèle proposé par Gagné.

Le tableau I illustre les phases d'un acte d'apprentissage ainsi que les processus qui leur sont rattachés.

En ce qui concerne la première des huit phases d'apprentissage distinguée par Gagné, soit celle de motivation, elle ne fait pas, à proprement parler, partie de l'acte d'apprentissage. La motivation peut être envisagée sous bien des aspects. Il importe de distinguer celle qui se rapporte à l'apprentissage et à l'enseignement. Gagné appelle motivation d'accomplissement ("incentive motivation") ce genre de motivation. Plusieurs moyens pédagogiques sont à la disposition de l'enseignant en vue de provoquer le processus d'expectative chez l'étudiant. Ces moyens sont des

Tableau I

Les phases d'un acte d'apprentissage et les processus qui leur sont associés

Temps ↓

Phase de motivation

EXPECTATIVE

Phase d'appréhension

ATTENTION PERCEPTION SE-LECTIVE

Phase d'acquisition

CODIFICATION ENTREE EN MEMOIRE

Phase de rétention

EMMAGASINAGE EN MEMOIRE

Phase de rappel

REPERAGE ET RETRAIT

Phase de généralisation

TRANSFERT

Phase de performance

REPONSE

Phase de feed-back

RENFORCEMENT

événements d'enseignement qui tendent à établir la motivation et à préparer l'acte d'apprentissage.

Le processus d'attention, associé à la deuxième phase d'un acte d'apprentissage, soit celle d'appréhension, favorise chez l'individu la perception sélective des stimuli venus de l'extérieur. Le processus d'attention est une disposition mentale ordinairement provoquée par des stimulations externes. L'enseignant peut utiliser plusieurs moyens susceptibles de provoquer ou de soutenir l'attention: physionomie, gestes, ton de voix, matériel verbal ou non verbal; tous ces moyens peuvent servir à orienter ou à contrôler l'attention de l'étudiant et à favoriser chez ce dernier la perception sélective des composantes de la stimulation extérieure. Selon le modèle théorique de Gagné, l'acte d'apprentissage proprement dit commence lorsque les stimulations externes ont provoqué l'attention et orienté l'individu à percevoir de façon sélective.

Le processus de la phase d'acquisition est la codification, c'est-à-dire l'entrée en mémoire des stimuli venus de l'environnement. Pour ce qui est de l'analyse des structures et des processus de la mémoire, Gagné se base sur le modèle de la théorie de l'information. Il distingue deux types de mémoire, une mémoire à court terme et une mémoire

à long terme. La mémoire à court terme est temporaire; l'information codée n'y demeure que durant quelques secondes avant de passer à la mémoire à long terme qui, elle, est permanente. C'est là qu'a lieu l'emmagasinage de l'information. La codification du matériel dans la mémoire à long terme favorise la rétention de l'information.

Gagné considère la rétention comme la quatrième phase de l'apprentissage. Toutefois, les connaissances actuelles sont plus limitées en ce domaine, cette dernière se prêtant moins bien à l'investigation. Cependant, trois propriétés de la rétention sont actuellement connues: 1) la première concerne la qualité de l'information codée dans la mémoire à long terme, cette information pouvant se conserver avec la même précision pendant une longue période de temps; 2) certaines connaissances qui semblaient pourtant bien acquises disparaissent cependant avec les années; 3) l'interférence joue un rôle important dans la conservation et l'oubli des choses apprises. Toutefois, il faut remarquer que la mémoire à long terme possède une capacité illimitée contrairement à la mémoire à court terme qui, elle, serait de capacité limitée.

La cinquième phase d'apprentissage, phase de rappel,

justifie la définition même de l'apprentissage, à savoir une modification plus ou moins importante du comportement (Gagné, 1976). Puisque certaines connaissances peuvent s'estomper avec le temps, le rappel devient nécessaire pour favoriser la performance de celui-qui-apprend. Les processus de cette phase sont le repérage et le retrait. Encore là, les stimulations extérieures peuvent fournir à l'étudiant les indices de repérage et de retrait qui facilitent le rappel des connaissances antérieurement emmagasinées. Il arrive que l'étudiant puisse se fournir à lui-même ses propres indices de rappel.

A la sixième phase d'apprentissage, la généralisation, correspond le processus de transfert. L'étudiant doit pouvoir appliquer, dans des contextes différents, les connaissances apprises dans certaines disciplines de son curriculum. Le processus de transfert consiste à se rappeler les connaissances acquises et à les appliquer à de nouveaux domaines. L'enseignant peut favoriser le transfert des apprentissages scolaires en habituant l'étudiant à utiliser ses propres indices de repérage et de retrait en vue d'appliquer les notions apprises à d'autres secteurs de la connaissance ou à des circonstances pratiques de la vie courante.

Lorsque celui-qui-apprend a acquis et retenu diverses

informations, qu'il lui est possible de se les rappeler lorsqu'il en a besoin et de les appliquer à d'autres contextes, il devient capable de performances. C'est la septième phase d'apprentissage. Celui qui a appris doit être capable de manifester les résultats de son apprentissage. Le processus de la réponse est associé à la phase de performance. Les réponses émises par l'étudiant permettent à l'enseignant de juger du degré d'acquisition des habiletés faisant l'objet de l'apprentissage et d'apporter les correctifs nécessaires, s'il y a lieu. Par ailleurs, du point de vue de l'étudiant, ses propres réponses lui fournissent la preuve de ses possibilités de performance dans un contexte précis de son programme.

Selon Gagné, le processus de motivation associé à la première phase d'apprentissage, à savoir la motivation d'accomplissement, incite celui-qui-apprend à vouloir atteindre un but et à considérer comme une récompense l'atteinte de ce but. La réponse qui vient confirmer la valeur de la performance fait connaître à l'étudiant qu'il a atteint ou non le but recherché. C'est, d'après Gagné, ce feedback informatif qui constitue l'essence du processus de renforcement (Gagné, 1977). La dernière phase d'apprentissage, le feedback est d'une importance capitale en tant que support au processus d'apprentissage. Le fait,

pour l'étudiant, d'être confirmé dans son expectative de départ le motive à poursuivre d'autres actes d'apprentissage.

Selon Gagné (1976), un apprentissage réussi se manifeste à ses résultats; ces résultats, Gagné les considère comme des produits d'apprentissage ou des capacités apprises. Il distingue cinq produits d'apprentissage et subdivise l'un d'eux, les habiletés intellectuelles, en plusieurs catégories et sous-catégories. Le tableau 2 présente les différents produits d'apprentissage.

Tableau 2

Produits d'apprentissage et habiletés intellectuelles

1) l'information verbale

2) les habiletés intellectuelles

   a) discrimination

   b) concept concret

   c) concept défini

   d) règle

   e) règle d'ordre supérieur

3) les stratégies cognitives

4) les attitudes

5) les habiletés motrices

Lorsque l'enseignant communique l'objet de son cours aux étudiants, il distribue de l'information verbale. L'étudiant recueille donc une somme importante d'informations tout au long de ses années d'études; celles-ci peuvent se présenter de façon orale ou écrite.

Pour comprendre et assimiler l'information reçue, l'étudiant doit développer un certain nombre d'habiletés intellectuelles qui le rendent plus apte à classer ses diverses acquisitions. Il s'agira parfois de savoir discriminer parmi les informations reçues celles qui se rattachent à telle ou telle connaissance déjà acquise et celles qui s'en distinguent de quelques façons.

Lorsque l'étudiant peut discriminer les objets de son apprentissage, il devient capable d'apprendre des concepts. Les concepts concrets sont les plus simples. Il s'agit d'apprendre les noms et les qualités des objets, de même que les relations qui leur sont rattachées. Cette capacité apprise permet d'identifier les objets selon leur classe ou leurs qualités ou de reconnaître les relations de ces objets avec l'environnement.

Le concept défini est plus abstrait que le concept concret, car il s'agit ici de pouvoir définir l'objet. Ga-

gné présente le concept défini comme une règle, celle dont l'étudiant se sert pour classer l'information reçue. Il y a, d'après lui, deux sortes de règles et qui ne se distinguent que par leur degré de complexité. Une règle proprement dite ou règle simple ne consiste pas seulement en un énoncé; elle consiste en une capacité apprise qui permet à l'étudiant d'appliquer les énoncés déjà appris.

Un ensemble de règles simples constitue une règle d'ordre supérieur. Gagné (1976) donne l'exemple du calcul de la surface d'un trapèze isocèle qui doit être décomposé en ses éléments et exige l'application de plusieurs règles subordonnées.

Une autre catégorie majeure des produits d'apprentissage est celle des stratégies cognitives. Alors que l'information verbale et les habiletés intellectuelles sont acquises dans et par l'environnement, les stragégies cognitives sont, elles, d'aspect plus interne; c'est l'étudiant lui-même qui développe ses propres stratégies pour orienter son attention et ses perceptions sélectives.

A mesure que l'étudiant maîtrise ces différents produits d'apprentissage, il développe des attitudes. Gagné (1976) définit l'attitude comme un état interne acquis

qui influence le choix d'une action personnelle. Enfin, les habiletés motrices sont aussi des capacités apprises. Plusieurs disciplines d'un curriculum favorisent le développement des habiletés motrices. Que l'on songe, par exemple, aux habiletés impliquées dans l'utilisation des instruments de laboratoire.

Dans les paragraphes suivants, nous décrirons la façon dont le modèle proposé par Gagné peut s'appliquer à l'enseignement et à l'apprentissage des méthodes de travail scolaire. Il s'agit du cadre théorique que nous avons choisi en vue d'une expérimentation portant sur les méthodes de travail: prise de notes de cours, recherche en bibliothèque, présentation de travaux scolaires.

Le modèle de Gagné se prête bien à l'enseignement de méthodes de travail scolaire. Ainsi pour inviter l'étudiant à soigner la prise de notes en classe, l'enseignant peut s'appliquer à créer chez lui une expectative, ce qui le motivera en vue de meilleurs résultats d'apprentissage.

L'attention de l'étudiant est requise s'il veut réussir à prendre des notes de cours selon les techniques apprises. L'étudiant prouvera qu'il a bien codifié les diverses techniques de prise de notes s'il acquiert de plus en plus

d'habileté à prendre des notes de cours; s'il peut retenir, en écoutant un cours, les éléments nécessaires aux techniques enseignées et se donner ses propres indices de repérage lorsqu'il s'agit de se rappeler comment disposer clairement ses notes de cours.

L'étudiant qui a compris et retenu la manière de rédiger ses notes de cours devient capable de généraliser ses connaissances à tous les autres cours contenus au programme. En recueillant périodiquement les notes de cours de l'étudiant, l'enseignant constate s'il a acquis les techniques souhaitées en vérifiant ses diverses performances. Enfin, si l'enseignant ne manque pas de fournir un feed-back à l'étudiant, cette information permettra à l'étudiant d'améliorer à nouveau ses performances. Ceci constituera un renforçateur qui aidera celui-qui-apprend à réaliser de nouveaux progrès.

L'acquisition de méthodes de travail facilite chez l'étudiant le développement des produits d'apprentissage. La prise de notes de cours nécessite la saisie de l'information verbale lui indiquant les règles à suivre pour rédiger des notes fidèles au cours reçu; en s'appliquant à rédiger des notes de cours, l'étudiant développe des habiletés intellectuelles, car il doit distinguer les éléments essentiels

de ceux qui sont accessoires ou inutiles et employer des concepts précis, souvent même les définir. La prise de notes de cours lui donne également l'occasion de développer ses propres stratégies cognitives, car il lui devient possible d'appliquer, de façon autonome, les différentes techniques de prise de notes de cours.

En développant ces différentes habiletés intellectuelles et ses stratégies personnelles, l'étudiant acquiert des attitudes positives face aux techniques de rédaction de notes de cours.

L'acquisition d'habiletés de recherche en bibliothèque est le deuxième objectif visé dans le but d'améliorer les méthodes de travail des étudiants. Là aussi, le modèle de Gagné peut supporter notre démarche. Lorsque l'enseignant veut faire acquérir à l'étudiant les techniques de la recherche en bibliothèque, il tente d'abord de créer chez lui l'expectative. En effet, si l'étudiant sait qu'en possédant les techniques requises il réussira plus facilement sa recherche, il sera davantage motivé.

Etant motivé, celui-ci sera plus apte à fixer son attention et à percevoir sélectivement les informations cherchées et ceci, grâce aux techniques apprises qu'il aura co-

difiées, emmagasinées en mémoire et dont il pourra, au besoin, se rappeler en se donnant sur place ses propres indices de repérage. La recherche au catalogue de la bibliothèque nous semble un bon exemple d'application de ce processus.

Lorsque l'étudiant a acquis des techniques lui permettant de trouver la documentation désirée, il peut généraliser ses connaissances techniques à toute recherche et appliquer le transfert de ces connaissances à tout système de bibliothèque. Muni des techniques nécessaires, l'étudiant manifeste ses performances lors de ses démarches en bibliothèque; le fait de pouvoir présenter des sources bibliographiques et des références adéquates constitue une réponse favorable attestant de l'acquisition de ces habiletés. De plus, l'enseignant doit donner un feed-back à l'étudiant; ce feed-back constitue un renforçateur positif en ce sens qu'il fournit à l'étudiant des indications précises sur l'adéquation ou la non-adéquation des techniques apprises, favorisant par le fait même le perfectionnement des techniques de recherche en bibliothèque.

En ce qui a trait aux produits d'apprentissage, à son arrivée à la bibliothèque, l'étudiant doit se rappeler l'information verbale acquise quant à la démarche à adopter,

et appliquer les règles précises concernant l'objet de sa recherche. Il devra discriminer ce qu'il doit retenir parmi les sources documentaires qui sont à sa portée. L'étudiant peut également développer ses propres stratégies cognitives en ce qui concerne le temps consacré à la recherche, le rythme du travail de recherche, ou encore les techniques personnelles de codification des données recueillies.

Les capacités acquises que nous venons de décrire développent ou réclament des attitudes favorables au travail en bibliothèque. Une attitude positive envers la recherche décuple les résultats chez l'étudiant.

Les heures de recherche en bibliothèque ne se limitent pas toujours à l'étude d'une discipline déterminée. Il s'agit souvent, pour l'étudiant, de présenter des travaux scolaires, suite aux recherches effectuées. Il est également possible d'enseigner les techniques de présentation des travaux scolaires, suivant le modèle d'apprentissage de Gagné. L'enseignant soucieux de l'acquisition de ces techniques s'emploie d'abord à susciter préalablement le processus d'expectative chez l'étudiant; cette attente augmentera le niveau de motivation et l'étudiant se sentira mieux disposé à apprendre en dirigeant lui-même son attention, de manière à sélectionner judicieusement les éléments

d'information qui lui sont enseignés; l'acquisition et la rétention des techniques auront lieu grâce à la codification et à l'emmagasinage en mémoire. Au moment de la préparation immédiate de ses travaux, l'étudiant devient apte à se donner des indices de rappel des critères nécessaires à leur élaboration.

L'étudiant, ayant acquis les techniques de présentation des travaux scolaires, généralise ces connaissances à tous ceux qu'il doit produire dans les autres disciplines de son curriculum. De plus, il est opportun pour chaque étudiant de vérifier ses performances au moyen du feedback qu'il lui est possible de recevoir de l'enseignant. Ce feedback informatif constitue un renforçateur qui stimule le perfectionnement de ces techniques.

Si l'étudiant peut vérifier ses performances individuelles, l'enseignant peut, lui, vérifier les produits d'apprentissage de celui-qui-apprend. L'étudiant doit retenir l'information verbale reçue, apprendre des règles de présentation de travaux scolaires et les appliquer au moment de la présentation écrite de ceux-ci. L'étudiant prouve qu'il a acquis les habiletés intellectuelles s'il sait distinguer et appliquer les critères de présentation personnelle. Il importe également que l'étudiant développe

des attitudes favorables à l'égard d'une présentation soignée de ses travaux scolaires.

En ce qui a trait à la planification de l'enseignement, Gagné décrit les événements d'une leçon en les rattachant aux huit phases d'apprentissage et à leur processus (Gagné, 1976). Le tableau 3 rend compte de cette présentation.

Tableau 3

Les relations des phases d'apprentissage aux événements d'enseignement

PHASES D'APPRENTISSAGE	EVENEMENTS D'ENSEIGNEMENT
Phase de motivation	1. Activer la motivation
EXPECTATIVE	2. Informer celui-qui-apprend de l'objectif
Phase d'appréhension	
ATTENTION, PERCEPTION SELECTIVE	3. Attirer l'attention
Phase d'acquisition	4. Stimuler le rappel
CODIFICATION ENTREE EN MEMOIRE	5. Guider l'apprentissage
Phase de rétention	
EMMAGASINAGE EN MEMOIRE	
Phase de rappel	
REPERAGE ET RETRAIT	6. Améliorer la rétention
Phase de généralisation	
TRANSFERT	7. Promouvoir le transfert de l'apprentissage
Phase de performance	
REPONSE	8. Provoquer la performance et donner le feed-back
Phase de feed-back	
RENFORCEMENT	

Les huit phases d'apprentissage et les processus qui leur sont rattachés ont été décrits plus haut. Nous verrons brièvement les événements d'une leçon susceptibles de les accompagner.

L'enseignant s'efforce d'abord d'activer la motivation en suscitant l'expectative chez l'étudiant. Lorsque celui-ci est motivé, il semble prêt à recevoir l'information concernant les objectifs à atteindre dans un cours particulier. L'enseignant emploie souvent divers moyens pédagogiques pour attirer l'attention de l'étudiant sur le sujet de la leçon et, au besoin, stimule le rappel des connaissances antérieures se rapportant au sujet traité.

La phase d'acquisition commence à ce moment par la guidance de l'apprentissage. Cet événement d'enseignement assure la codification et l'entrée en mémoire de l'information. L'enseignant doit tenter d'améliorer la rétention de l'information par diverses activités d'enseignement, entre autres, les révisions espacées dans le temps. Il doit également promouvoir le transfert de l'information, transfert vertical s'il fait appel aux connaissances antérieures et transfert latéral si cette information s'applique à d'autres connaissances ou disciplines du programme.

Le rôle de l'enseignant est aussi de favoriser ou de provoquer la performance de l'étudiant et de faire suivre celle-ci d'un feedback. Cette information reçue par l'étudiant constitue un renforçateur qui le motive de nouveau à recevoir de nouvelles informations.

La présentation de notre cadre théorique nous a permis d'y situer les méthodes de travail que nous désirons voir acquérir par les étudiants. Suite aux nombreuses interrogations suscitées en notre esprit concernant l'acquisition de méthodes de travail scolaire précises par les étudiants de niveau collégial, suite également à notre désir de vérifier, de façon systématique, les relations pouvant exister entre l'acquisition de méthodes de travail scolaire et l'apprentissage de notions théoriques, il devint de clarté évidente qu'une étude expérimentale s'imposait dans le but de vérifier les hypothèses suivantes et d'en dégager des conclusions satisfaisantes.

Hypothèses spécifiques

Comme le modèle de Gagné permet la spécification des éléments de planification de l'enseignement associés à chacune des phases d'apprentissage, et à chacune des catégories de divers produits d'apprentissage, nous supposons que les

étudiants du groupe expérimental seront supérieurs aux étudiants du groupe contrôle quant à l'apprentissage de méthodes de travail scolaire.

Bien qu'à notre connaissance il n'y ait pas eu de recherches expérimentales portant sur les relations susceptibles d'exister entre l'acquisition de méthodes de travail scolaire et l'apprentissage de notions scolaires, nous supposons que les étudiants du groupe expérimental ayant reçu un enseignement basé sur la théorie de Gagné pour ce qui est des techniques de prise de notes de cours, de recherche en bibliothèque et de présentation de travaux scolaires obtiendront des résultats académiques supérieurs aux résultats des étudiants du groupe contrôle en ce qui a trait au cours de psychologie générale.

En effet, d'une part, l'acquisition des techniques de prise de notes de cours va permettre aux étudiants du groupe expérimental de mieux codifier l'information verbale reçue au sujet des notions de psychologie, de s'en souvenir plus facilement à cause des indices de rappel qu'ils auront appris à se donner et leur permettra également de distinguer les idées essentielles et les idées secondaires d'un cours.

D'autre part, l'acquisition des techniques de recherche en bibliothèque permettra aux étudiants de gagner du temps dans la recherche d'information verbale pertinente à leur cours. Si ces techniques sont efficaces, elles devraient normalement hausser le niveau de motivation des étudiants du groupe expérimental.

Quant à l'acquisition des techniques de présentation de travaux scolaires, ces dernières peuvent agir comme schèmes d'organisation des idées et des notions relatives à tous les travaux scolaires. Grâce au développement de diverses habiletés intellectuelles, les étudiants connaîtront une plus grande facilité à organiser la présentation matérielle d'un travail de recherche en ce qui a trait à ses différentes catégories; ces acquisitions devraient également susciter une plus grande motivation chez les étudiants du groupe expérimental.

CHAPITRE II

METHODOLOGIE

Notre schéma expérimental est constitué de deux groupes parallèles, le groupe expérimental et le groupe contrôle. Le groupe expérimental reçoit un enseignement de méthodes de travail scolaire basé sur les conceptions théoriques d'apprentissage de Robert M. Gagné et le groupe contrôle reçoit un enseignement de type traditionnel concernant les mêmes méthodes de travail.

L'objectif du schéma expérimental est de comparer l'efficacité de deux méthodologies d'enseignement de méthodes de travail scolaire ainsi que d'étudier les relations qui peuvent exister entre l'acquisition de méthodes de travail scolaire et l'apprentissage de notions scolaires à l'intérieur d'un cours de psychologie de niveau collégial. Les trois méthodes de travail scolaire faisant l'objet de notre étude sont la prise de notes de cours, la recherche en bibliothèque, la présentation de travaux scolaires.

Essentiellement, nous comparerons les résultats obtenus auprès de deux groupes d'étudiants. Un premier groupe sera soumis à un enseignement basé sur les conceptions de Gagné (1976-1977). Soulignons que le modèle de Gagné permet la spécification des éléments de planifications de

l'enseignement associés à chacune des phases de l'apprentissage et à chacune des catégories des divers produits d'apprentissage. Quant au second groupe, il se verra enseigner les méthodes de travail scolaire selon la méthode traditionnelle que nous avons employée jusqu'à présent dans le cadre de nos cours.

La description de l'expérience d'apprentissage sera présentée en quatre étapes. D'abord, seront décrites les principales caractéristiques du cours de Psychologie Générale à l'intérieur duquel sera menée l'expérimentation puis les caractéristiques des sujets composant les deux groupes soumis à l'apprentissage. Nous décrirons ensuite les deux méthodologies d'enseignement utilisées, et ce pour chacune des trois méthodes de travail scolaire. Une dernière partie sera consacrée à la description des hypothèses spécifiques ayant guidé notre travail de recherche.

Cours de Psychologie Générale

Notre expérimentation est menée dans le cadre d'un cours de psychologie générale (cours no. 350-102-71). Les principaux chapitres à l'étude sont les suivants: Grandes Ecoles de psychologie; méthodes employées par la psychologie; facteurs déterminants du comportement; hérédité et milieu;

sensation et perception; apprentissage et mémoire; motivation et émotion; frustration et conflit; famille et école; hygiène et santé mentale.

Ce cours de quarante-cinq heures, d'allure mi-théorique, mi-expérimentale, se distribue au rythme de trois périodes/semaine réparties en blocs 1-2, c'est-à-dire une période consacrée au cours théoriques et les deux autres consacrées aux activités: travaux individuels ou en sous-groupes, expériences en laboratoire organisées par petits groupes, visionnement collectif de films, tables rondes etc. selon l'initiative et les suggestions des étudiants. Ces deux périodes d'activités nous offrent l'avantage d'offrir un enseignement soit individuel, soit par petits groupes (deux ou trois étudiants) en ce qui a trait à l'organisation des expériences: montage, passation, rapport écrit ou encore toutes autres activités au programme. Il est possible, à ces moments, de répondre aux interrogations ou besoins des étudiants concernant l'acquisition des trois méthodes de travail mentionnées.

Au début de l'année scolaire 1979-80, lors de la présentation de notre "Plan de cours" à tous les étudiants, il ne nous est guère possible de procéder au lancement proprement dit de notre expérimentation étant donné le caractè-

re mobile des groupes à cette date. Spécifions que les étudiants ont la possibilité d'opter pour certains cours en vue de mieux satisfaire aux exigences académiques de leur curriculum. Nous leur signalons toutefois qu'ils participent, cette année, à une expérimentation portant sur l'apprentissage de méthodes de travail scolaire et que, selon nous, cela devrait faciliter leur apprentissage de la psychologie.

Sujets

Le tableau 4 présente la description des caractéristiques des sujets composant chacun des deux groupes soumis à l'apprentissage.

Tableau 4

Caractéristiques principales des deux groupes de sujets examinés.

Groupe[1]	Nombre	Age en année					Sexe		Niveau de scolarité[2]			Concentration				
		16	17	18	19	20+	F	M	I	II	III	H	E	S	A	S
E	53	3	17	21	8	4	36	17	31	18	4	22	10	12	5	2
C	47	1	17	20	5	4	36	11	28	19	0	18	14	5	5	5

1. Expérimental (E): méthodologie d'enseignement de Gagné; contrôle (C): méthodologie d'enseignement traditionnelle.

2. Première année d'études collégiales (I); deuxième année (II); troisième année (III).

3. Sciences humaines (H); Sciences de l'éducation (E); Sciences de la santé (S); Sciences de l'administration (A); Sciences sociales (So); Sciences pures (P).

Pour le semestre automne 79, les étudiants du cours de psychologie générale 350-102-71, sont répartis en quatre sous-groupes de 26,27,19 et 28 étudiants. Tous sont inscrits au cours général et se destinent, par conséquent, à des études universitaires. Ces quatre sous-groupes constituent les groupes expérimental et de contrôle respectivement composés de 53 et de 47 étudiants échelonnés de 16 à 20 ans et plus. Un nombre égal d'étudiants (17,17) se situe à 17 ans alors qu'en nombre à peu près égal (21,20) la majorité des étudiants des deux groupes se situe à 18 ans. L'âge moyen des deux groupes est de 17.9 ans. Les deux groupes sont équivalents quant au nombre de filles qu'ils totalisent (36,36) et quelque peu différents quant au nombre des garçons (17,11). La majorité des étudiants des deux groupes (31,28) se classe en première année d'études collégiales, les étudiants de Collège II sont en nombres à peu près égaux (18,19) alors que 4 étudiants du groupe expérimental se retrouvent pour une cinquième session au Collège en raison d'un changement d'option ou d'échecs antécédants. Le choix des concentrations se répartit de façon à peu près équivalente. En effet, un nombre égal d'étudiants (32,32) de chacun des groupes, expérimental et de contrôle se retrouvent en deux concentrations connexes: Sciences humaines et Sciences de l'éducation; les Sciences administratives regroupent un nombre égal d'étudiants

(5,5); seul diffère le nombre d'étudiants des autres concentrations.

La plupart des étudiants de ce cours de psychologie proviennent de la Gaspésie (93%), certains sont originaires des Iles de la Madeleine (6%) ou d'ailleurs (2%)et sont répartis de façon à peu près égale dans le groupe expérimental et le groupe contrôle.

Afin d'éliminer le plus grand nombre possible de variables externes, avant même les débuts de l'année scolaire, des démarches sont entreprises auprès des divers responsables des Services pédagogiques dans le but de recevoir, à l'intérieur de ce cours de psychologie générale, deux groupes (groupe expérimental et groupe contrôle) à peu près équivalents concernant la taille, l'âge, le sexe, les niveaux de scolarité et les concentrations choisies par les étudiants. Le tableau 4 révèle que certaines variables n'ont pu être contrôlées. Ainsi, l'égalité numérique des deux groupes n'a pu être réalisée, compte tenu des étudiants appartenant à des concentrations différentes et devant assurer des horaires différents. La même remarque s'impose quant au nombre inégal d'étudiants du sexe masculin et de différents niveaux de scolarité. Les deux groupes se présentent à peu près équivalents concernant l'âge

et la plupart des concentrations rattachées aux Sciences humaines (Sciences de l'éducation, Sciences de l'administration, Sciences Sociales).

Méthodologie d'enseignement

Dans ce qui suit, nous décrirons les procédures particulières que nous adopterons en ce qui regarde l'enseignement de chacune des méthodes de travail faisant l'objet de notre recherche et ceci pour les deux groupes d'étudiants, groupe expérimental et groupe contrôle. Nous décrirons également le schème expérimental que nous utiliserons dans le cadre de notre expérimentation. Cette analyse descriptive nous permettra de préciser davantage certains éléments de notre démarche expérimentale et de spécifier les différentes étapes auxquelles sont soumis les deux groupes de sujets pour ce qui est de l'apprentissage de chacune des trois méthodes de travail scolaire.

Critères d'évaluation et texte méthodologique

Avant de procéder à la description du schème expérimental et des procédés méthodologiques mis en oeuvre au cours de cette démarche, il importe de présenter les instruments pédagogiques qui ont été utilisés en vue de nous assurer des

possibilités d'évaluation et de comparaison des résultats obtenus par les étudiants du groupe expérimental et du groupe contrôle quant à l'apprentissage des méthodes de travail scolaire soumises à l'expérimentation.

L'étude des ouvrages contemporains traitant des méthodes de travail des étudiants de niveau collégial nous a permis de retracer des auteurs qui se sont particulièrement intéressés aux trois méthodes de travail scolaire faisant l'objet de notre étude. Parmi ces auteurs, certains ont été retenus qui, à notre avis, présentent de façon la plus complète et la plus précise les éléments relatifs à l'apprentissage des méthodes de travail: prise de notes de cours, recherche en bibliothèque, présentation des travaux scolaires. A partir de ces ouvrages, un texte méthodologique fut rédigé et remis aux étudiants du groupe expérimental (voir Annexe I). Ce texte définit ce que nous entendons par "méthodes de travail scolaire" et présente les aspects pédagogiques rattachés à chacune des trois méthodes de travail citées. Ainsi, concernant la prise de notes de cours, l'étudiant peut y retrouver des règles méthodologiques précises visant à faciliter l'apprentissage des principales techniques rattachées aux catégories: niveaux d'idées, disposition des notes, aspect matériel, sortes de notes, système de classement etc.

En ce qui a trait à la recherche en bibliothèque, ce texte vise à faire connaître à l'étudiant les diverses sources documentaires ordinairement disponibles dans une bibliothèque: catalogue dressé par auteurs et par sujets, ouvrages de références: index, dictionnaires, encyclopédies, atlas,annuaires etc; des renseignements lui sont fournis quant à la rédaction de fiches bibliographiques et documentaires, au système de classification des documents, en l'occurence la classification décimale Dewey. Cette section se termine par un tableau-synthèse des différentes démarches que doit effectuer l'étudiant lors d'une recherche en bibliothèque et présente l'exemple d'un travail de recherche concernant le cours de "Psychologie générale 350-102-71".

Les directives méthodologiques rattachées à la présentation des travaux scolaires renseignent l'étudiant quant au contenu et à la présentation matérielle d'un travail de recherche: page-titre, table des matières, texte proprement dit, citations, références et notes, tableaux et figures, bibliographie, appendices, marges, pagination etc. Pour tous détails supplémentaires n'apparaissant pas à ce texte, des lectures supplémentaires sont suggérées à l'étudiant.

Afin d'être en mesure de vérifier, auprès des étudiants du groupe expérimental, le degré d'apprentissage des trois

méthodes de travail soumises à l'expérimentation, trois grilles d'analyse sont élaborées (voir Annexe II). Chacune apparaît disposée en trois colonnes: 1) Catégories; 2) critères de performance; 3) feedback. Les catégories indiquées réfèrent au texte méthodologique dont nous venons de parler. Elles se divisent en sous-catégories auxquelles correspondent les critères de performance que nous nous attendons à voir respecter par les étudiants. Le nombre de catégories, de sous-catégories et de critères de performance varie avec chacune des trois méthodes de travail scolaire. La colonne intitulée feedback est destinée à recueillir la notation des résultats obtenus par les étudiants; ✓ : correct; x: non correct; *: correction sur le texte de l'étudiant (notes de cours, fiches et autres travaux).

Les deux instruments pédagogiques, texte méthodologique et grilles critériées de performance que nous venons de décrire brièvement faciliteront l'enseignement de ces trois méthodes de travail scolaire auprès des étudiants du groupe expérimental et nous serviront d'instrument d'évaluation pour les deux groupes, groupe expérimental et groupe contrôle.

Prise de notes de cours

Nous décrirons tout d'abord les étapes expérimentales rattachées à l'apprentissage de la prise de notes de cours. Une première cueillette des notes a lieu après un mois d'enseignement et donc, fin septembre 1979; ceci avant toute intervention dans le but de mesurer le niveau de base de chaque étudiant des deux groupes. A cette étape, nous ne nous attendons pas à percevoir de différences significatives entre les étudiants du groupe expérimental et les étudiants du groupe contrôle.

La seconde étape est marquée par diverses interventions. Les étudiants du groupe expérimental reçoivent un texte méthodologique (voir Annexe I) décrivant les techniques de la prise de notes ainsi que la grille critériée de performance qui s'y rattache (voir Annexe II). Cette dernière nous permettra, grâce aux résultats notés à la colonne "feedback", de connaître avec précision la performance des étudiants relativement à l'application ou à la non application de ces différents critères.

Quant aux étudiants du groupe contrôle, ils ne reçoivent ni le texte méthodologique décrivant les techniques de

la prise de notes de cours, ni la grille des catégories et critères de performance correspondante. Une première évaluation de leurs notes de cours nous sert de pré-test; ce dernier nous permet d'enregistrer le niveau de base de ces étudiants à l'aide de la grille utilisée pour les étudiants du groupe expérimental et au moyen des mêmes sigles. Des remarques écrites selon notre formulation traditionnelle leur sont fournies à l'occasion de cette première évaluation; des explications orales sont données en classe dans le but d'aider ces étudiants à améliorer leurs techniques de prise de notes.

Une troisième étape concernant le groupe expérimental consiste à recueillir les notes de cours pour une seconde fois (fin octobre) et à inscrire le nombre de critères réussis ou non réussis selon les sigles mentionnés.

Pour ce qui est du groupe contrôle, les notes de cours sont également recueillies pour une seconde fois (fin octobre) et les performances de chaque étudiant sont de nouveau enregistrées sur la grille de critères à la colonne feedback. Spécifions que le groupe contrôle ne reçoit pas ce feedback directement. Les seules remarques écrites de façon traditionnelle lui servent de feedback.

Enfin, une troisième et dernière cueillette des notes de cours (fin novembre) servira de post-test. Ce dernier devrait nous indiquer une amélioration quant à l'acquisition de cette technique particulière. Il nous permettra de mesurer le niveau atteint par les étudiants du groupe expérimental et du groupe contrôle en ce qui a trait à l'apprentissage des techniques de prise de notes de cours. Le calcul des résultats indiquant le nombre total de critères réussis ou non réussis nous permettra de comparer les différents degrés d'apprentissage de cette méthode de travail atteints par les étudiants des deux groupes, expérimental et de contrôle.

A. Méthodologie d'enseignement basée sur la théorie de Gagné.

En ce qui a trait au groupe d'étudiants soumis à un enseignement fondé sur la conception de différentes phases d'apprentissage et de diverses variétés de produits d'apprentissage, c'est-à-dire le groupe expérimental, les procédures suivantes seront adoptées.

Après un premier mois d'enseignement et donc, fin septembre, nous faisons subir un premier contrôle académique concernant l'apprentissage des notions de psychologie

vues à cette date et nous recueillons pour une première fois les notes de cours des étudiants. Nous pouvons ainsi, comme nous l'avons déjà exprimé, connaître le niveau de base des étudiants du groupe expérimental pour ce qui est des techniques relatives à la prise de notes de cours.

Immédiatement après ces deux activités, un texte méthodologique concernant la prise de notes de cours et la recherche en bibliothèque ainsi que des grilles de catégories et de critères de performance correspondantes sont remis aux étudiants du groupe expérimental (voir Annexes I et II). Ces étudiants sont alors informés des objectifs visés par notre recherche. Il s'agit pour nous d'étudier les relations pouvant exister entre l'acquisition de méthodes de travail scolaire et l'apprentissage de notions académiques. Nous leur soulignons qu'à notre point de vue, l'acquisition de méthodes de travail scolaire précises devrait favoriser l'apprentissage des notions de psychologie et, par le fait même, hausser les résultats scolaires.

Nous décrirons ici brièvement les événements d'enseignement rattachés à chacune des phases d'apprentissage et aux divers produits d'apprentissage en ce qui regarde l'enseignement des techniques relatives à la prise de notes de cours (voir tableau 3, ch.1).

Grâce à l'exposé de nos objectifs et hypothèses, il nous est relativement facile de créer la motivation chez les étudiants du groupe expérimental. De plus, comme les résultats académiques du premier contrôle sont, dans l'ensemble, assez faibles, que les notes de cours se présentent, pour plusieurs, incomplètes et imprécises par surcroît, un texte méthodologique arrive à propos. Le besoin est là. L'expectative s'installe rapidement. Ce texte les renseignera quant à une façon précise de rédiger des notes de cours. Durant le présent semestre, les notes de cours seront recueillies en deux autres temps, soit fin octobre et fin novembre. L'évaluation de ces notes sera qualitative et donc, non sujettes à l'attribution de cotes apparaissant au dossier académique.

A l'aide du texte méthodologique, l'attention des étudiants est attirée sur les aspects les plus importants à retenir concernant la prise de notes de cours. La grille de catégories et critères de performance (voir Annexe II) leur indique ces aspects particuliers sur lesquels portera l'évaluation: différents niveaux d'idées, disposition des notes, aspect matériel, codes (i.e. emploi d'abréviations et de sigles). Nous suggérons aux étudiants de se référer à cette grille à l'occasion des cours théoriques de psychologie. La phase d'appréhension est déjà commencée. Elle

se continuera par la lecture attentive du texte méthodologique et par la perception sélective des catégories et des critères de performance à retenir lors de la prise de notes de cours.

Les explications fournies aux étudiants du groupe expérimental lors de la présentation du texte méthodologique et de la grille de catégories et critères de performance correspondante, la lecture personnelle de ce texte par les étudiants, une disposition correcte des notes de cours au tableau lors de nos exposés théoriques, tout ceci contribue à favoriser la codification et l'entrée en mémoire des critères jugés comme importants afin de rédiger des notes de cours précises et complètes. C'est la phase d'acquisition et qui se continuera à l'occasion des cours théoriques de psychologie. Il s'agit, pour nous, de stimuler le rappel et de guider l'apprentissage des techniques relatives à la prise de notes de cours chez les étudiants du groupe expérimental.

Les trois moyens cités plus haut, à savoir les explications fournies par le professeur, la disposition correcte au tableau des idées principales, des idées secondaires et des arguments-détails, ainsi que la lecture, par les étudiants, du texte méthodologique relatif à la prise de notes

de cours, ces moyens devraient, selon nous, favoriser la rétention grâce au processus de l'emmagasinage en mémoire des critères à retenir et à appliquer lors de la prise de notes de cours. Les étudiants qui en ressentent le besoin sont invités à relire rapidement la grille critériée au début de chacun des cours théoriques de psychologie.

A quelques reprises au cours du semestre, un rappel a lieu concernant la disposition des notes: idée principale en évidence, idées secondaires en retrait vers la droite, arguments-détails décalés vers l'extrême droite. Ces rappels favorisent les processus de repérage et de retrait concernant chacun des niveaux d'idées.

L'acquisition et la rétention d'une liste de critères relatifs aux techniques de la prise de notes provoquent la performance des étudiants du groupe expérimental. Le processus de la réponse se manifeste par la rédaction et la disposition de leurs notes de cours.

Un feedback écrit est communiqué à chaque étudiant à l'occasion de chacune des évaluations qualitatives. La connaissance des performances réalisées constitue un renforçateur chez ces étudiants, ce qui les motive à améliorer leurs techniques de prise de notes de cours.

La phase de généralisation ne peut se réaliser, comme telle, à l'intérieur de ce cours de psychologie. Le transfert des connaissances de techniques relatives à la prise de notes pourra s'effectuer dans le cadre d'autres disciplines du curriculum de chaque étudiant.

Différents produits d'apprentissage sont acquis par les étudiants du groupe expérimental lors de l'enseignement de la prise de notes. Voici, en bref, les caractéristiques de notre enseignement destinées à faire acquérir ces produits d'apprentissage. La grille critériée de performance nous sert d'instrument précis lors de l'évaluation de la qualité des notes de cours. Il est alors possible de constater la façon dont l'étudiant peut démontrer son habileté à prendre des notes lors d'un exposé théorique; il est possible également de vérifier l'acquisition d'habiletés intellectuelles précises telles la discrimination, le concept concret et la règle.

A l'aide de la liste des critères se rattachant à la prise de notes de cours, nous pouvons nous renseigner avec précision sur la capacité de l'étudiant à distinguer les différents niveaux d'idées. L'étudiant nous manifeste l'acquisition de concepts concrets s'il peut, lors d'un exposé oral, identifier les idées principales, les idées

secondaires et les arguments-détails, explications, exemples qui s'y rattachent. L'étudiant manifeste son acquisition de l'habileté intellectuelle, la règle, s'il peut démontrer ses connaissances touchant l'application des principes méthodologiques relatifs à la prise de notes de cours: niveaux d'idées, disposition, présentation matérielle.

Concernant le produit d'apprentissage, stratégies cognitives, mentionnons qu'en arrivant au Collège, l'étudiant possède déjà ses propres stratégies cognitives. Toutefois, il ne nous est guère possible de vérifier dans quelle mesure l'étudiant peut, à partir du texte méthodologique proposé, inventer des moyens pratiques pour rédiger et colliger ses notes de cours étant donné qu'on lui demande pour le moment de respecter des règles précises.

Tels sont les événements d'enseignement mis en oeuvre afin de faciliter, chez les étudiants du groupe expérimental, l'apprentissage des techniques de la prise de notes de cours, c'est-à-dire l'acquisition de divers produits d'apprentissage reliés à cette méthode de travail scolaire.

B. <u>Méthodologie d'enseignement traditionnelle</u>

Nous décrirons maintenant notre méthodologie d'en-

seignement traditionnelle des techniques relatives à la prise de notes de cours, c'est-à-dire celle que nous appliquerons aux sujets composant le groupe contrôle.

L'une des techniques employée consiste à attirer l'attention des étudiants sur la façon de prendre des notes de cours. Contrairement aux sujets du groupe expérimental, les étudiants du groupe contrôle ne possèdent ni le texte méthodologique ni la grille critériée de performance relatifs à la prise de notes. En conséquence, nous nous efforçons de donner un enseignement le plus clair possible, en indiquant au tableau les idées principales, les idées secondaires et les autres subdivisions de la matière enseignée et en laissant à l'étudiant le temps requis pour inscrire les explications et poser les questions nécessaires à la compréhension. Parfois des feuilles polycopiées avec espaces laissés en blanc servent de guide aux étudiants des deux groupes. L'étudiant du groupe contrôle est incité à compléter ses notes, soit durant le cours, soit dans un travail de groupe où chacun peut faire part des idées retenues, ou encore après sa sortie du cours. Comme pour les sujets du groupe expérimental, mais de façon différente, un rappel a lieu périodiquement, c'est-à-dire deux ou trois fois par semestre concernant l'importance de prendre des notes de cours les plus fidèles possibles à l'enseignement reçu. Les notes

de cours des étudiants du groupe contrôle, tout comme celles des étudiants du groupe expérimental sont recueillies chaque mois. Un feedback écrit est fourni à chacun. Des remarques, plus générales et moins précises que celles adressées aux étudiants du groupe expérimental, consistent principalement à servir d'encouragement ou à souligner quelques aspects importants tels la mise en évidence de l'idée principale et des idées secondaires, une aération suffisante de la page de notes etc. Suite à cette évaluation, nous reprenons la correction de ces notes de cours en regard des critères de performance nous servant à évaluer la qualité de la prise de notes des sujets du groupe expérimental. Précisons ici également que le feedback écrit fourni à chaque étudiant ne constitue pas une évaluation quantitative mais bien qualitative. Ces notes de cours sont évaluées en fonction des niveaux d'idées, de la disposition, de l'aspect matériel et des différents codes abréviatifs destinés à simplifier la prise de notes (voir Annexe II).

Recherche en bibliothèque

Nous décrirons maintenant notre schème expérimental en ce qui a trait à l'enseignement des techniques de recherche en bibliothèque. Spécifions au départ qu'il ne nous apparaît guère valable de mesurer ici le niveau de base des étudiants

des deux groupes concernant cette méthode de travail. Un cours de "Méthodologie du travail intellectuel" est maintenant devenu optionnel au niveau des Ecoles polyvalentes. Il en résulte que peu d'étudiants arrivant au Collège possèdent les connaissances requises en ce qui touche la recherche en bibliothèque et donc la rédaction de fiches bibliographiques et documentaires. Au surplus, peu d'étudiants de Collège II et de Collège III ont acquis cette méthode de travail.

En conséquence, notre première intervention en faveur des étudiants du groupe expérimental est la remise d'un texte méthodologique (voir Annexe I) décrivant la recherche en bibliothèque et contenant des modèles de fiches bibliographiques et documentaires; la seconde consiste à remettre à chaque étudiant la grille des catégories et des critères de performance (voir Annexe II) qui se rattache à ce texte. Une troisième intervention auprès des sujets du groupe expérimental consiste à recueillir une première série de fiches bibliographiques et documentaires. Ces fiches doivent accompagner un rapport d'expérience rattaché aux chapitres "Apprentissage et Mémoire". Elles contiennent les références bibliographiques ainsi qu'une brève description de la théorie relative à cette expérience.

Le niveau atteint par ces étudiants est mesuré par la correction d'une seconde série de fiches bibliographiques et documentaires portant cette fois, sur les chapitres "Motivation et Emotion" et destinées à servir de préparation immédiate à un prochain contrôle académique.

Les étudiants du groupe contrôle, quant à eux, ne reçoivent pas le texte relatif à la recherche en bibliothèque ni la grille des catégories et critères de performance qui s'y rapporte. Il s'agit pour nous de trouver l'occasion la plus propice pour les inciter à l'apprentissage de la rédaction de fiches bibliographiques et documentaires. Grâce à la collaboration des étudiants ayant déjà suivi le cours de méthodologie du travail intellectuel, les sujets du groupe contrôle reçoivent, à l'encontre des sujets du groupe expérimental, une méthodologie orale touchant la démarche d'un travail en bibliothèque; des modèles de fiches bibliographiques et documentaires sont inscrits au tableau. Ces étudiants sont, par ailleurs, invités à consulter certains volumes décrivant la recherche en bibliothèque; des modèles des deux catégories de fiches à rédiger y apparaissent.

Tout comme les étudiants du groupe expérimental, les étudiants du groupe contrôle sont invités à remettre une première série de fiches bibliographiques et documentaires à l'occasion d'un rapport de laboratoire portant sur le chapitre

de l'apprentissage. La mesure critérielle s'obtient avec la même grille utilisée pour la notation des performances des étudiants du groupe expérimental. Ces sujets ne sont pas informés des résultats de ce type d'évaluation. Seule une évaluation de type traditionnel leur est communiquée. Une seconde série de fiches bibliographiques et documentaires est remise lors de l'étude des chapitres "Motivation et Emotion"; comme pour les sujets du groupe expérimental, la rédaction de ces fiches sert de préparation immédiate à un prochain contrôle académique.

Les résultats comparés des critères de performance réussis ou non réussis nous permettront de mesurer le niveau atteint par les étudiants du groupe expérimental et du groupe contrôle quant à l'apprentissage des techniques de recherche en bibliothèque. Nous devrions observer des différences d'apprentissage entre ces deux groupes et constater, d'autre part, une amélioration graduelle chez les étudiants du groupe expérimental quant à la qualité des performances réalisées.

A. Méthodologie d'enseignement basée sur la théorie de Gagné

Il convient maintenant de décrire plus en détails les événements d'enseignement utilisés dans le but de favoriser, chez les étudiants du groupe expérimental, l'apprentissage

des techniques de la recherche en bibliothèque et cela en fonction de chacune des différentes phases d'un acte d'apprentissage et des divers produits d'apprentissage (voir tableau 3, ch. 1).

Lors de la remise du texte méthodologique se rapportant au travail de recherche en bibliothèque (voir Annexe I), les étudiants sont informés des objectifs que nous poursuivons: l'acquisition de cette méthode particulière de travail devrait favoriser leur apprentissage de la psychologie. Une liste de critères précis (voir Annexe II) leur permettra de connaître des techniques utiles au travail en bibliothèque. De plus, l'opportunité de pouvoir se référer à une méthodologie offre comme avantage d'éviter la perte d'un temps précieux lors d'une recherche à la bibliothèque sur un thème donné.

Ces événements d'enseignement contribuent à créer l'expectative chez ces étudiants et à favoriser ainsi la phase initiale de l'apprentissage, la motivation. Une lecture attentive du texte méthodologique et de la grille de catégories et de critères de performance correspondants servent à établir la phase d'appréhension grâce au processus d'attention et à la perception sélective des critères à retenir concernant la rédaction de fiches bibliographiques et documentaires. De plus, un tableau-synthèse, situé en dernière par-

tie du texte méthodologique et résumant les étapes d'une démarche en bibliothèque, nous semble de nature à faciliter le passage à la phase d'acquisition en favorisant la codification et l'entrée en mémoire des critères à retenir dans une démarche de recherche en bibliothèque et dans la rédaction de fiches bibliographiques et documentaires.

Afin de stimuler et ainsi de faciliter le rappel des étapes d'une démarche de recherche en bibliothèque, il est conseillé aux étudiants d'utiliser le tableau-synthèse destiné à leur servir de guide lors d'un travail à la bibliothèque. Des modèles inclus au texte méthodologique facilitent l'élaboration de fiches bibliographiques et documentaires. Des fiches, portant sur des recherches en bibliothèque menées par les étudiants et rattachées aux chapitres motivation, émotion, frustration, conflit, doivent être remises au professeur et servir de préparation immédiate à un prochain contrôle théorique des connaissances acquises en psychologie.

Par ailleurs, grâce à la liste des critères de performance relatifs au travail de recherche en bibliothèque, il nous est possible de vérifier les performances de ces étudiants. Afin de favoriser le processus de renforcement, un feedback écrit est fourni à chaque étudiant suite aux corrections effectuées à l'aide de la grille des critères à ap-

pliquer lors d'une recherche en bibliothèque. Ce feedback écrit remis aux étudiants est destiné à constituer un renforçateur positif de façon à maintenir le niveau de motivation nécessaire à l'apprentissage des étudiants.

Nous décrirons brièvement les caractéristiques de notre enseignement destinées à promouvoir, chez les sujets du groupe expérimental, l'acquisition des produits d'apprentissage impliqués dans l'apprentissage des techniques de recherche en bibliothèque. Les types de produits visés ici sont les habiletés intellectuelles: discrimination, concept concret, règle.

Grâce à la lecture du texte méthodologique reçu antérieurement, les étudiants du groupe expérimental sont entrés en contact avec la terminologie relative à la recherche en bibliothèque. Les termes et expressions fiches bibliographiques, fiches documentaires, catalogue, catalogue par auteurs, catalogue par sujets, classification décimale de la cote Dewey leur deviennent vite familiers. L'acquisition de ces concepts concrets leur facilite la discrimination des éléments requis dans l'élaboration de fiches bibliographiques et de fiches documentaires. Ils deviennent ainsi habilités à distinguer ce qui spécifie l'une et l'autre de ces catégories de fiches. La grille critériée de performance que cha-

cun possède sert de règle quant à la rédaction et à la disposition des différents éléments relatifs aux fiches bibliographiques et documentaires. Ces dernières sont évaluées de façon qualitative à l'aide de cette même grille.

B. Méthodologie d'enseignement traditionnelle

Dans les prochains paragraphes nous décrirons notre méthodologie d'enseignement traditionnelle des techniques de recherche en bibliothèque, c'est-à-dire la méthodologie qui sera appliquée aux sujets composant le groupe contrôle. Lors de la présentation du syllabus de cours, l'attention des étudiants est attirée sur la partie bibliographique et le professeur indique les volumes les plus pertinents au cours. Ces volumes sont présentés à toute la classe. Contrairement à ce qui se passe pour le groupe expérimental, à ce moment des explications sont fournies sur les techniques de consultation des catalogues, des livres généraux, des revues etc... Selon les besoins individuels exprimés par les sujets du groupe contrôle, l'enseignant accompagne de temps à autre des étudiants lors de leur visite à la bibliothèque afin de faciliter leurs recherches. Par ailleurs, comme les étudiants du groupe expérimental, les étudiants de ce groupe qui le désirent peuvent obtenir l'aide du professeur en dehors des heures de cours en ce qui concerne le choix de volumes ou

de revues à consulter sur un sujet donné. Nous espérons, par tous ces moyens, initier peu à peu ces étudiants à la recherche en bibliothèque, susciter la motivation en leur inculquant le goût et les habiletés de travail en bibliothèque.

Les étudiants du groupe contrôle sont invités, tout comme les étudiants du groupe expérimental, à rédiger et à remettre des fiches bibliographiques et documentaires en rapport avec les chapitres du programme de psychologie. A partir des connaissances acquises par les étudiants ayant déjà suivi le cours de méthodologie du travail intellectuel, des explications verbales sont fournies et des modèles, reproduits au tableau. Comme les étudiants de ce groupe ne possèdent pas le texte méthodologique relatif à la recherche en bibliothèque, une copie de la classification décimale selon la cote Dewey leur est remise et expliquée.

Présentation des travaux scolaires

Au cours des prochains paragraphes nous décrirons le schème expérimental ainsi que les procédures particulières qui ont été adoptées avec les étudiants du groupe expérimental et du groupe contrôle concernant l'enseignement relatif à la présentation de travaux scolaires.

Une grande diversité existe au niveau du mode de présentation des travaux scolaires; page-titre, table des matières, bibliographie etc. sont présentées de façons différentes dépendamment des Ecoles d'où proviennent les étudiants. Il eût été intéressant de recueillir ces différents modèles chez les étudiants des deux groupes. Les raisons qui nous ont empêché de le faire sont de deux ordres: a) du point de vue pédagogique, le début de l'année scolaire ne se prête guère à la remise de travaux où il serait possible d'exiger le respect de toutes les catégories de performance auquel on pourrait s'attendre dans le cadre d'un travail élaboré; b) du point de vue académique, le grand nombre de chapitres inscrits au programme exige une dispensation régulière de la partie théorique et l'élaboration de travaux correspondants; or, le premier contrôle académique distribué fin septembre porte sur une portion restreinte de matière et ne veut, à proprement parler, que vérifier l'acquis théorique de notions psychologiques; peu de critères de performance peuvent être mesurés lors de ce bref contrôle.

Ceci dit, décrivons le schème expérimental que nous avons adopté en ce qui a trait à l'apprentissage des techniques de présentation des travaux scolaires. Une première intervention auprès du groupe expérimental consiste en la distribution d'un texte méthodologique décrivant les techniques

de présentation de travaux scolaires (voir Annexe I); notre seconde intervention se retrouve au moment de la remise aux étudiants de la grille des catégories et critères de performance reliée au mode de présentation de travaux scolaire (voir Annexe II). Les mêmes symboles d'évaluation sont utilisés comme dans le cas des deux autres méthodes de travail scolaire. Une troisième intervention consiste à recueillir divers travaux des étudiants du groupe expérimental.

L'examen final du cours de psychologie générale nous fournit l'occasion de mesurer le niveau d'apprentissage atteint par les étudiants du groupe expérimental en ce qui concerne l'acquisition des habiletés relatives à la présentation des travaux scolaires. A cette occasion, nos exigences méthodologiques sont les suivantes. Le travail doit contenir une page-titre, un plan de travail ou une table des matières, une introduction, un développement et une conclusion. Sur les vingt points attribués à ce travail, cinq points sont réservés à ces exigences méthodologiques.

Les étudiants du groupe contrôle ne reçoivent pas le texte méthodologique relatif à la présentation des travaux scolaires ni la grille des catégories et critères de performance qui s'y rattache. A l'aide des connaissances acquises par les étudiants de Collège II et par les étudiants

ayant déjà suivi le cours de méthodologie du travail intellectuel, des explications orales sont fournies à tous les étudiants du groupe contrôle; les modèles, en ce qui concerne la façon de rédiger une page-titre, une table des matières et une bibliographie, sont inscrits au tableau. Les étudiants sont informés que la bibliothèque du collège contient des volumes aptes à les renseigner sur les techniques de présentation des travaux de recherche. Des références précises leur sont indiquées à ce sujet.

Les étudiants du groupe contrôle sont soumis aux mêmes exigences académiques que les étudiants du groupe expérimental. Ils doivent présenter les mêmes travaux collectifs et individuels; les mêmes exigences sont en vigueur au moment de l'examen final de psychologie.

A. Méthodologie d'enseignement basée sur la théorie de Gagné.

Nous décrirons, dans les lignes qui suivent, les procédures d'enseignement destinées à favoriser l'acquisition des techniques de présentation des travaux scolaires par les étudiants du groupe expérimental.

En ce qui a trait à la phase de motivation, le processus d'expectative est provoqué par la distribution du

texte méthodologique et de la grille critériée de performance concernant les détails de présentation de travaux scolaires (voir Annexes I et II). Ces deux événements d'enseignement contribuent à activer la motivation des étudiants du groupe expérimental en vue de l'acquisition ou du perfectionnement des habiletés impliquées dans la présentation de leurs travaux scolaires.

L'attention de ces étudiants est attirée sur les aspects importants à retenir lors de la présentation d'un travail: page-titre, table des matières, contenu et présentation matérielle d'un travail scolaire écrit à remettre au professeur.

Les pages-modèles incluses au texte méthodologique servent à assurer la phase d'acquisition des techniques de présentation d'un travail scolaire. Nous nous proposons de stimuler, de temps à autre, le rappel des critères de présentation d'une page-titre, d'une table des matières ou d'une bibliographie. A cet effet, la liste des catégories et critères de performance sert à guider l'apprentissage de cette méthode de travail; l'utilisation fréquente de cette grille critériée assure la codification ainsi que l'entrée en mémoire des critères spécifiques à retenir et à appliquer lors de la présentation d'un travail de recherche.

Afin d'améliorer la rétention de ces critères et de favoriser ainsi la phase de rappel, divers travaux sont demandés aux étudiants du groupe expérimental: rapports de laboratoire, rapports de films, courts travaux de recherche concernant l'un ou l'autre chapitre du programme de psychologie générale.

La correction de ces travaux, évalués en fonction des critères connus par les étudiants, nous permet de constater le degré de performance de ceux-ci. Les résultats de cette évaluation écrite qui sont remis à chaque étudiant constituent la phase de feedback; cette évaluation renseigne chacun sur la qualité de ses performances et sert de renforçateur lors de l'exécution de travaux subséquents.

L'enseignement des critères à respecter lors de la présentation des travaux scolaires nous permet de favoriser l'acquisition de divers produits d'apprentissage. Nous voulons parler plus spécifiquement de l'acquisition des habiletés intellectuelles que Gagné nomme discrimination, concept concret, règle.

En ce qui a trait à la discrimination, chaque étudiant du groupe expérimental est amené à bien distinguer les diverses séquences de présentation d'un travail scolaire:

page-titre, table des matières, introduction, développement, conclusion, bibliographie. Il acquiert, du même coup, les concepts concrets se rattachant à cette méthode de travail; de plus, la grille des critères de performance ainsi que le texte méthodologique lui fournissent les règles précises à respecter lors de la présentation d'un travail écrit.

B. Méthodologie d'enseignement traditionnelle

Pour ce qui est des sujets composant le groupe contrôle, voici quelles sont nos exigences concernant la présentation des travaux scolaires. L'étudiant doit présenter, dans un style personnel et dans un français correct, les résultats de ses réflexions et de ses recherches sur un sujet particulier relevant du domaine de la psychologie. Comme l'étudiant du groupe expérimental, il doit savoir comment indiquer des citations et ses sources bibliographiques; la présentation matérielle de son travail doit comprendre une introduction, un développement, une conclusion et suivre des règles méthodologiques précises. Si les étudiants ont oublié ces techniques ou ne savent comment les appliquer, des explications orales sont fournies à toute la classe lors de la remise des travaux une fois ceux-ci corrigés. Les étudiants de ce groupe sont invités à consulter à la bibliothèque les documents relatifs à la présentation des travaux scolaires;

des références précises leur sont indiquées et des explications supplémentaires sont fournies à chaque étudiant qui en manifeste le besoin.

Les étudiants du groupe contrôle doivent présenter les mêmes travaux que les étudiants du groupe expérimental. Suite aux corrections et annotations de forme traditionnelle, leurs performances concernant la présentation matérielle sont évaluées à l'aide de la même grille de critères servant à mesurer les performances des étudiants du groupe expérimental.

Voici, présentées à grands traits, les procédures adoptées lors de l'enseignement des trois méthodes de travail scolaire, prise de notes de cours, recherche en bibliothèque et présentation des travaux scolaires, auprès de deux groupes d'étudiants qui servent de sujets à notre expérimentation et qui sont soumis au même type d'évaluation en ce qui a trait à l'acquisition de chacune de ces trois méthodes de travail scolaire.

Hypothèses spécifiques

Tout au long du semestre, lors de l'enregistrement des diverses mesures critériées, nous nous attendons à distinguer une amélioration constante chez les étudiants du

groupe expérimental ainsi que des différences significatives entre les étudiants des deux groupes participant à l'expérimentation en ce qui concerne l'apprentissage des diverses techniques impliquées dans les trois méthodes de travail scolaire faisant l'objet de cette étude expérimentale.

Nous reconnaissons que l'approche idéale en vue de mesurer les différents niveaux d'apprentissage des deux groupes d'étudiants aurait consisté en l'emploi d'un même test portant sur l'acquisition des techniques de prise de notes de cours, de recherche en bibliothèque et de présentation des travaux scolaires administré à deux périodes différentes, soit au début du cours, avant toute intervention pédagogique et à la fin du cours de psychologie générale. Nous n'avons pas réalisé cette approche idéale pour les raisons exposées plus haut. La principale raison réside dans le fait auquel nous sommes confrontés à l'intérieur de ce cours et c'est l'abondance de matière. Il eût été mal indiqué d'escamoter certains chapitres de psychologie au profit de notre expérimentation.

Avant de terminer ce chapitre, nous poserons certaines hypothèses spécifiques concernant les différents niveaux d'apprentissage des étudiants du groupe expérimental et du groupe contrôle en ce qui a trait aux trois méthodes de tra-

vail et aux résultats scolaires obtenus par ces deux groupes d'étudiants.

Pour ce qui est de l'apprentissage des habiletés impliquées dans la prise de notes de cours, nous croyons que le nombre total de critères réussis lors de la seconde évaluation des notes de cours des étudiants du groupe expérimental sera supérieur au nombre de critères réussis lors de la première évaluation. En effet, l'apprentissage des techniques relatives à la prise de notes de cours a dû être favorisé par une utilisation régulière de la grille critériée de performance rattachée à cette méthode de travail. Nous supposons également que le nombre total de critères réussis lors de la troisième évaluation des notes de cours sera supérieur au nombre de critères réussis lors de la deuxième évaluation. Les corrections portant sur une application incorrecte ou sur une omission des critères précis devraient favoriser une amélioration graduelle des techniques de prise de notes de cours par ces étudiants.

Quant aux étudiants du groupe contrôle, nous supposons que le nombre de critères de performance réussis lors de la seconde évaluation sera légèrement supérieur au nombre total de critères de performance réussis lors de la première évaluation de leurs notes de cours en raison de l'at-

tention que nous apportons à cette méthode de travail et des diverses corrections (écrites et orales) qui leur sont communiquées lors de la remise des cahiers de notes de cours.

Nous supposons que les progrès des étudiants du groupe contrôle demeureront constants et que le nombre total de critères respectés lors de la troisième évaluation sera à peu près égal ou légèrement supérieur au nombre total de critères respectés lors de la seconde évaluation. Le fait que ces étudiants ne connaissent pas de critères précis d'évaluation de leurs notes de cours nous amène à poser cette dernière hypothèse.

Nous supposons que le groupe expérimental sera supérieur au groupe contrôle en ce qui a trait à l'apprentissage des habiletés relatives à la prise de notes de cours.

Nous supposons que les étudiants du groupe expérimental respecteront la majorité des critères relatifs aux techniques de recherche en bibliothèque lors de la première évaluation de fiches bibliographiques et documentaires. Cette hypothèse s'appuie sur la raison suivante. Nous croyons que la connaissance d'un texte méthodologique décrivant les techniques de recherche ainsi que les étapes d'une démarche en bibliothèque et présentant des modèles de

fiches bibliographiques et documentaires est de nature à susciter des performances assez élevées de la part des étudiants du groupe expérimental.

Nous supposons de plus que le nombre total de critères réussis par les étudiants du groupe expérimental lors de la seconde rédaction de fiches sera supérieur au nombre de critères de performance réussis lors de la première rédaction de fiches bibliographiques et documentaires. La connaissance des vingt-quatre critères de performance à respecter et les corrections reçues se rattachant à l'un ou l'autre critère favorisera l'acquisition des habiletés relatives à la recherche en bibliothèque.

Comme les étudiants du groupe contrôle n'ont pas pris connaissance du texte méthodologique remis aux étudiants du groupe expérimental ainsi que de la grille critériée de performance touchant la recherche en bibliothèque; comme, d'autre part, ils ont dû, eux-mêmes, rechercher à la bibliothèque des ouvrages touchant ce sujet suite aux explications orales reçues en classe, nous supposons que les étudiants du groupe expérimental seront supérieur aux étudiants du groupe contrôle en ce qui touche l'apprentissage des habiletés impliquées dans la recherche en bibliothèque.

En ce qui a trait à la présentation des travaux scolaires, nous supposons que le nombre total de critères réussis par les étudiants du groupe expérimental lors de la présentation d'un second travail scolaire sera supérieur au nombre de critères réussis lors de la présentation du premier travail scolaire. Cette hypothèse peut se justifier par le fait que les étudiants de ce groupe ont la possibilité de se référer à un texte qui les renseigne sur la façon de présenter un travail écrit et leur fournit différents modèles: page-titre, table des matières, feuille-guide etc. De plus, les corrections remises par le professeur à chaque étudiant lors du premier travail individuel ainsi qu'aux sous-groupes lors des deux rapports d'expériences ont dû servir d'indicateurs, ces corrections se rapportant à des critères précis de performance, critères déjà connus par les étudiants du groupe expérimental.

Le nombre de critères réussis par l'ensemble des étudiants du groupe contrôle en ce qui a trait à la présentation du premier travail scolaire devrait être inférieur au nombre de critères réussis par les étudiants du groupe expérimental. Cette hypothèse peut se justifier par le fait que les étudiants du groupe contrôle ne connaissent pas le texte méthodologique ni la grille des catégories et critères de performance se rapportant à la présentation de travaux scolaires.

Nous supposons que le nombre de critères réussis par les sujets du groupe contrôle lors du second travail individuel sera supérieur au nombre de critères réussis lors de la présentation du premier travail scolaire. Les explications orales et les modèles mis au tableau par le professeur ainsi que les corrections écrites et orales reçues à l'occasion des deux rapports d'expériences rédigés en sous-groupes ont dû favoriser chez les étudiants du groupe contrôle l'apprentissage des techniques de présentation des travaux scolaires.

Nous supposons que les sujets du groupe expérimental seront supérieurs aux sujets du groupe contrôle en ce qui a trait à l'apprentissage des techniques relatives à la présentation des travaux scolaires.

Quant aux résultats scolaires des étudiants, nous supposons que les résultats (%) obtenus par les étudiants du groupe expérimental seront supérieurs aux résultats obtenus par les étudiants du groupe contrôle. Nous croyons que l'enseignement des méthodes de travail basé sur le cadre théorique de Gagné a pu contribuer à l'apprentissage des méthodes de travail soumises à l'expérimentation. La connaissance d'un texte méthodologique relatif à trois méthodes de travail particulières a dû favoriser l'apprentissage de ces méthodes de travail; de plus, la connaissance,

par les étudiants, de critères de performance à respecter dans le cadre de ces trois méthodes de travail constitue une analyse de tâche précise qui ne peut, il semble, que faciliter l'apprentissage de ces trois méthodes de travail scolaire, favorisant du même coup un meilleur apprentissage de la psychologie et, par voie de conséquence, de meilleurs résultats scolaires.

Nous croyons toutefois que la différence des résultats scolaires obtenus par les étudiants du groupe contrôle ne sera que légèrement inférieure aux résultats scolaires obtenus par les étudiants du groupe expérimental car, selon nous, l'attention apportée dans notre enseignement traditionnel à ces trois méthodes de travail a pu contribuer à l'obtention de résultats scolaires se rapprochant sensiblement des résultats obtenus par les étudiants du groupe expérimental.

CHAPITRE III

PRESENTATION ET INTERPRETATION DES RESULTATS

Le but de notre expérimentation est de comparer l'efficacité de deux méthodologies en ce qui concerne l'enseignement de trois méthodes de travail scolaire ainsi que d'étudier les relations susceptibles d'exister entre l'acquisition de ces méthodes de travail scolaire et l'apprentissage de notions académiques au niveau collégial.

La première partie de ce chapitre est consacrée à la présentation et à l'analyse des résultats obtenus par les sujets du groupe expérimental et du groupe contrôle quant à l'acquisition de trois méthodes de travail scolaire, à savoir la prise de notes de cours, la recherche en bibliothèque et la présentation de travaux scolaires, et, quant à l'apprentissage de notions de psychologie générale.

Au cours d'une deuxième partie, nous tenterons d'interpréter ces différents résultats à la lumière des hypothèses qui ont guidé notre recherche. Nous présenterons, au cours d'une troisième partie, les effets pratiques découlant de notre expérimentation et nous chercherons à dégager les prolongements possibles de cette recherche, tant au niveau théorique qu'au niveau pratique.

Présentation et analyse des résultats

Les cent (100) sujets du groupe expérimental et du groupe contrôle sont soumis à l'apprentissage de trois méthodes de travail (prise de notes de cours, recherche en bibliothèque, présentation de travaux scolaires) ainsi qu'aux mêmes exigences académiques pour la durée de la session consacrée à l'apprentissage des notions de psychologie générale (cours de niveau collégial no. 350-102-71).

Les résultats individuels obtenus par les cinquante-trois (53) sujets du groupe expérimental et par les quarante-sept (47) sujets du groupe contrôle sont rapportés en annexe (voir Annexe III). Ces données ont été analysées de façon statistique selon les méthodes de comparaison des moyennes dans le cadre de l'analyse de la variance à deux facteurs (facteur de regroupement et facteur de répétition).

Au cours des paragraphes suivants, nous procéderons à la présentation et à l'analyse des résultats obtenus par les étudiants des deux groupes en ce qui concerne premièrement l'acquisition des techniques relatives aux méthodes de travail faisant l'objet de l'expérimentation et deuxièmement l'apprentissage des notions de psychologie générale.

Méthodes de travail scolaire

Les trois méthodes de travail faisant l'objet de notre recherche sont: la prise de notes de cours, la recherche en bibliothèque et la présentation de travaux scolaires. Nous analyserons de façon successive les résultats obtenus par les deux groupes de sujets pour ce qui est de chacune de ces trois méthodes de travail.

A. Prise de notes de cours

Les notes de cours sont recueillies en trois moments différents au cours de la session c'est-à-dire après un mois d'enseignement et avant toute intervention puis à la mi-session et finalement au terme de cette session académique.

Les résultats bruts obtenus par chacun des sujets des deux groupes en ce qui a trait au nombre de critères de performance réussis apparaissent en annexe (voir Annexe III). Le tableau 5 présente la moyenne des résultats obtenus par chacun des deux groupes de sujets, et ce pour chacune des trois évaluations.

Le tableau 5 révèle que les deux groupes de sujets semblent avoir progressé en ce qui a trait à l'acquisition des techniques relatives à la prise de notes de cours. Toutefois, les progrès enregistrés par les sujets du groupe ex-

Tableau 5

Prise de notes de cours: nombre moyen de critères de performance réussis à chacun des trois moments d'évaluation.

Groupes	Moments d'évaluation[1] I	II	III
Expérimental (N= 53)[2]	11.85	15.00	16.13
Contrôle (N= 47)[3]	12.72	15.40	15.98

1. Le nombre maximum de critères de performance à chacun des trois moments d'évaluation est de vingt (20).

2. Nombre de sujets du groupe expérimental.

3. Nombre de sujets du groupe contrôle.

périmental semblent un peu plus marqués. En effet, lors de la première évaluation, les sujets du groupe expérimental appliquent correctement 11.85 critères sur 20 en moyenne, alors qu'à la seconde évaluation, ils totalisent 15 critères sur 20 et à la troisième, 16.13 critères sur 20. Lors de la première évaluation, les sujets du groupe contrôle appliquent correctement 12.72 critères sur 20 en moyenne; au cours de la seconde et de la troisième évaluations, ces sujets recueillent des résultats moyens de 15.40 et de 15.98 critères sur 20.

Les résultats de l'analyse de la variance apparaissent aux tableaux 6 et 7.

Tableau 6

Analyse de la variance des résultats obtenus par les deux groupes de sujets aux trois évaluations de la prise de notes de cours.

Source de variation	Degré de liberté	Carré moyen	F	P
Groupe	1	10.51	1.26	n.s.
Erreur	98	8.36		
Moments d'évaluation	2	389.21	144.09*	.0001
Interaction	2	6.59	2.44	(.09)n.s.
Erreur	196	2.70		

Tableau 7

Comparaisons des groupes à chacun des trois moments d'évaluation de la prise de notes de cours.

Moments d'évaluation	Source de variation	Degré de liberté	Carré moyen	F	P
Notes 1	inter-groupe	1	19.04	6.02*	.02
	intra-groupe	98	3.17		
Notes 2	inter-groupe	1	4.07	0.66	n.s.
	intra-groupe	98	6.14		
Notes 3	inter-groupe	1	0.59	0.13	n.s.
	intra-groupe	98	4.46		

L'analyse de variance, rapportée au tableau 6, indique que, peu importe le groupe, il existe une différence significative ($p < .0001$) entre les résultats obtenus aux divers moments d'évaluation des techniques de prise de notes de cours. Nous pouvons donc conclure que, peu importe le groupe, il y a eu progrès dans l'apprentissage de la prise de notes de cours (voir les moyennes rapportées au tableau 5). Par ailleurs, l'analyse de variance indique qu'il n'existe pas de différence significative entre les groupes proprement dits. Toutefois, l'interaction entre le type de méthodologie d'enseignement utilisée et les divers moments d'évaluation des techniques de prise de notes de cours s'avère presque significative ($p < .09$); l'observation des données apparaissant au tableau 5 suggère d'ailleurs que les sujets du groupe expérimental (ceux qui ont été soumis à la méthodologie d'enseignement basée sur la théorie de Gagné) semblent progresser à un rythme plus rapide que les sujets du groupe contrôle (ceux soumis à la méthodologie d'enseignement dite traditionnelle). Nous n'avons pas procédé à une analyse statistique plus poussée afin de déterminer le moment exact où les progrès ont été réalisés par les deux groupes de sujets (i.e. comparaisons: notes 1 vs notes 2, notes 1 vs notes 3, notes 2 vs notes 3) puisque, d'une part, on peut observer un progrès continu chez les deux groupes de sujets, et, d'autre part, nos hypothèses ne concernent nullement le moment où les progrès devraient se ma-

nifester: notre schème expérimental prévoyait un deuxième moment d'évaluation de la prise de notes de cours (à la mi-session) surtout dans le but d'appliquer les procédures prévues par les deux méthodologies d'enseignement, bien que les données recueillies nous permettent également de juger de la continuité des progrès réalisés.

Nous avons procédé, par contre, à une comparaison statistique des résultats moyens obtenus par chacun des deux groupes de sujets à chacun des trois moments d'évaluations. Les résultats de cette analyse statistique apparaissent au tableau 7 . Cette procédure nous semble légitime puisque, d'une part, l'interaction entre le type de méthodologie d'enseignement utilisée et les divers moments d'évaluation s'avère presque significative comme nous l'avons vu, et que,d'autre part, le niveau de probabilité couramment utilisé ($p < .05$) afin de décider d'une différence significative est quelque peu arbitraire selon plusieurs auteurs (Hays, 1963, Kirk, 1968)[1]. Les résultats de cette analyse statistique indiquent que les deux groupes ne diffèrent l'un de l'autre qu'au moment de la première évaluation de la prise de notes de cours. Les résultats obtenus lors de la première évaluation (voir tableau 5) c'est-à-dire celle qui eût lieu avant toute intervention, nous indiquent qu'au départ les

[1]Hays, W.L. (1963) Statistics for psychologists, New York: Holt, Rinehart and Winston.

Kirk, R.E. (1968) Experimental design: procedures for the behavioral sciences. Brooks/Cole, Belmont, Californie

deux groupes ne sont pas équivalents, le groupe contrôle se montrant quelque peu supérieur au groupe expérimental; les résultats obtenus lors des deuxième et troisième évaluations, à savoir celles qui eurent lieu après diverses interventions pédagogiques nous indiquent que les deux groupes ne diffèrent pas l'un de l'autre bien que les deux groupes ont progressé sensiblement. Ceci semble indiquer que le groupe expérimental progresse à un rythme plus rapide que le groupe contrôle.

B. Recherche en bibliothèque

L'acquisition des techniques de recherche en bibliothèque par les étudiants du groupe expérimental et du groupe contrôle est évaluée à l'aide d'une grille de 24 critères se rattachant à l'élaboration de fiches bibliographiques et documentaires. Comme la performance des sujets est évaluée à un double point de vue, le nombre total de critères s'élève à 48 (voir Annexe II). Le tableau 8 rend compte des résultats obtenus par les étudiants de ces deux groupes.

Rappelons que la première évaluation de l'acquisition des techniques de recherche en bibliothèque se situe après la remise, aux sujets du groupe expérimental, du texte méthodologique et de la grille critériée de performance se rat-

Tableau 8

Recherche en bibliothèque: nombre moyen de critères de performance réussis à chacun des deux moments d'évaluation.

Groupes	Moments d'évaluation[1]	
	I	II
Expérimental (N= 53)	37.64 (53s.)[2]	24.57 (33s.)
Contrôle (N= 47)	30.79 (40s.)	8.26 (10s.)

1. Le nombre maximum de critères de performance à chacun des deux moments d'évaluation est de quarante-huit (48).
2. Nombre de sujets ayant répondu à chacun des moments d'évaluation.

tachant à cette méthode de travail (voir Annexes I et II), ainsi qu'à la suite d'explications orales et de références bibliographiques fournies aux sujets du groupe contrôle concernant cette même méthode de travail. Vers la fin de la session académique, une seconde série de fiches bibliographiques et documentaires est évaluée chez les sujets des deux groupes, notre but étant de comparer, à l'aide de la grille critériée de performance, les progrès réalisés par les sujets du groupe expérimental et du groupe contrôle.

Lors de la première évaluation, les cinquante-trois

(53) sujets du groupe expérimental appliquent correctement un nombre moyen de 37.64 critères de performance sur un maximum de 48; lors de la seconde évaluation, les résultats moyens se chiffrent à 24.57, mais seulement trente-trois (33) sujets sur cinquante-trois (53) rédigent une série de fiches bibliographiques et documentaires. Lors de la première évaluation, quarante (40) sujets parmi les quarante-sept (47) sujets du groupe contrôle rédigent des fiches bibliographiques et des fiches documentaires. Ces sujets réussissent en moyenne 30.79 critères sur 48 à la première évaluation. A la seconde évaluation, seulement dix (10) sujets sur quarante-sept (47) remettent une série de fiches bibliographiques et documentaires; la moyenne des critères réussis se situe à 8.26.

Comme les étudiants de ce cours ont le choix entre diverses activités en vue d'accumuler les points nécessaires à la réussite de ce cours, plusieurs d'entre eux choisissent des sujets d'activités ne nécessitant pas la rédaction de fiches bibliographiques et de fiches documentaires. C'est ce qui explique en partie pourquoi le nombre de sujets du groupe expérimental ayant réalisé un second essai de fiches bibliographiques et documentaires s'élève à trente-trois (33) sur cinquante-trois (53). De même, nous observons que

quarante (40) sujets du groupe contrôle sur quarante-sept (47) rédigent une première série de fiches bibliographiques et documentaires, alors qu'au deuxième essai, dix (10) sujets seulement remettent une seconde série de fiches.

Nous ne pouvons donc, étant donné le trop grand nombre de sujets n'ayant pas fourni de fiches bibliographiques et documentaires lors de la deuxième évaluation, procéder à une analyse statistique de ces résultats. Par conséquent, nous ne pouvons rien conclure quant à l'apprentissage des techniques relatives à la recherche en bibliothèque à partir de ces seuls résultats. Il appartiendra donc à l'interprétation d'expliquer le très faible taux de réponses observées, surtout en ce qui concerne les sujets du groupe contrôle. Toutefois, d'autres types de données, de nature plus qualitative cette fois, nous permettront peut-être de supposer que les sujets du groupe expérimental ont acquis un meilleur apprentissage des techniques de recherche en bibliothèque. Nous y reviendrons au cours de l'interprétation.

C. <u>Présentation de travaux scolaires</u>

Plusieurs travaux scolaires individuels et de sous-groupes, sont effectués par les sujets du cours de psychologie générale; parmi ceux-ci, deux travaux du type individuel ont été retenus en raison des possibilités d'évaluation

des principaux critères relatifs à cette méthode de travail. Pour les deux groupes de sujets, une première évaluation a lieu vers la mi-session et concerne un rapport de film. Cette évaluation se situe en cours d'interventions pédagogiques auprès des deux groupes, plus précisément après la remise du texte méthodologique (Annexe I) et de la grille critériée de performance (Annexe II) aux sujets du groupe expérimental et suite à des explications orales, à la présentation de modèles (page-titre, table des matières, bibliographie) et à l'indication de références bibliographiques fournies aux sujets du groupe contrôle en ce qui a trait à la présentation de travaux scolaires. La seconde évaluation se situe pour les deux groupes de sujets, en fin de session, à l'occasion du dernier contrôle académique et, donc, après toutes interventions pédagogiques.

Le tableau 9 présente le nombre moyen de critères de performance réussis par les sujets du groupe expérimental et du groupe contrôle en ce qui concerne la présentation de travaux scolaires.

La programmation présentée aux étudiants inscrits au cours de psychologie générale prévoyait des travaux individuels et de sous-groupes, ces derniers devant être présen-

Tableau 9

Présentation de travaux scolaires: nombre moyen de critères de performance réussis à chacun des deux moments d'évaluation.

	Moments d'évaluation	
Groupes	I	II
Expérimental (N= 53)	36.06/48(75.1%)[1]	31.32/46 (68.1%)
Contrôle (N= 47)	23.72/48(49.4%)	27.09/46 (58.9%)

1. Nombre moyen de critères réussis exprimé en pourcentage.

tés sous une forme élaborée (5 pages et plus) et des travaux individuels, sous une forme plus brève (2 ou 3 pages). Le premier essai, présenté sous cette dernière forme, ne nécessitait donc pas de table des matières, ce qui ramène le total des critères à 48 (voir Annexe II). Les critères de performance du second essai sont évalués à partir du contrôle final. Cette fois, 20 des 66 critères de performance ne doivent pas nécessairement être appliqués ou ne peuvent l'être, ces critères concernant la bibliographie, les appendices, les citations etc. Le maximum des critères de performance à appliquer par les étudiants se totalise cette fois à 46.

Le tableau 9 indique que, lors de la première évaluation, les cinquante-trois (53) sujets du groupe expérimental appliquent en moyenne 36.06 critères de performance sur un

total de 48, soit 75.1% des critères, et en moyenne 31.32 critères sur 46 lors de la seconde évaluation soit 68.1% des critères. Quant aux quarante-sept (47) sujets du groupe contrôle, ils appliquent correctement en moyenne 23.72 critères de performance sur 48, soit 49.4% des critères, lors du premier essai, et en moyenne 27.09 sur 46, soit 58.9% des critères lors du second essai.

Les tableaux 10 et 11 présentent les résultats de l'analyse de variance effectuée en vue de comparer les moyennes obtenues par les étudiants du groupe expérimental et du groupe contrôle concernant la présentation de travaux scolaires.

Tableau 10

Analyse de la variance des résultats obtenus par les deux groupes de sujets aux deux évaluations de la présentation de travaux scolaires.

Source de variation	Degré de liberté	Carré moyen	F	P
Groupe	1	3419.23	54.87*	.0001
Erreur	98	62.31		
Moments d'évaluation	1	23.52	0.58	n.s.
Interaction	1	816.68	20.22*	.0001
Erreur	98	40.39		

Tableau 11

Comparaison des groupes à chacun des deux moments d'évaluation de la présentation de travaux scolaires.

Moments d'évaluation	Source de variation	Degré de liberté	Carré moyen	F	P
Travail 1	inter-groupe	1	3789.00	53.77*	.0001
	intra-groupe	98	70.47		
Travail 2	inter-groupe	1	446.90	13.86*	.001
	intra-groupe	98	32.24		

L'analyse de variance, rapportée au tableau 10, indique que, d'une part, le type de méthodologie d'enseignement utilisée a un effet certain sur les résultats obtenus, peu importe le moment d'évaluation des techniques de présentation de travaux scolaires ($p < .0001$), et que le moment où a eu lieu l'évaluation n'est pas en soi un facteur significatif. Par contre, on observe une interaction significative ($p < .0001$) entre le type de méthodologie d'enseignement utilisée et les moments où a eu lieu l'évaluation. Nous pouvons donc conclure que les progrès réalisés par les sujets du groupe expérimental, à savoir ceux soumis à un enseignement basé sur la théorie de Gagné, sont nettement supérieurs à ceux enregistrés par les sujets du groupe contrôle, soit ceux soumis à l'enseignement dit traditionnel. En effet, ceci est confirmé par les résultats rapportés au tableau 11.

Le tableau 11 révèle des différences significatives entre les deux groupes et ceci au niveau de chacune des deux évaluations des techniques de présentation de travaux scolaires ($p < .0001$ pour ce qui est de la première évaluation et $p < .001$ pour ce qui est de la seconde). Bien que le groupe expérimental se montre supérieur au groupe contrôle lors des deux évaluations, les résultats obtenus au second essai par les sujets du groupe expérimental sont inférieurs aux résultats obtenus par ces mêmes sujets lors du premier essai(voir tableau 9), alors que le groupe contrôle enregistre des progrès lors du second essai par rapport au premier. L'analyse de variance (voir tableau 10) indique que cette tendance est nettement significative, puisque l'interaction entre le type de méthodologie d'enseignement utilisé et le moment de l'évaluation s'avère significative ($p < .0001$). Nous aurons l'occasion de présenter une interprétation possible de ces données dans les paragraphes à venir.

Résultats scolaires.

Sept contrôles ont pour but d'évaluer l'acquisition progressive des notions rattachées au cours de psychologie générale. Ces résultats d'apprentissage sont présentés à l'aide d'un tableau comparatif des moyennes (voir le tableau 12).

Tableau 12

Résultats moyens (en pourcentage) obtenus par les sujets des deux groupes à chacune des sept évaluations de l'apprentissage de la psychologie.

Groupes	Moments d'évaluation							
	I	II	III	IV	V	VI	VII	% moyen[1]
Expérimental (N=53)	67.66	76.62	75.96	75.17	75.40	75.79	72.77	74.20
Contrôle (N=47)	63.09	75.98	73.92	74.45	74.79	69.13	67.28	71.23

[1]Moyenne pour la session, en pourcentage.

Le tableau 12 fait état des performances académiques réalisées par les 53 sujets du groupe expérimental et par les 47 sujets du groupe contrôle lors de sept évaluations successives de l'apprentissage de la psychologie générale. Les moyennes respectives obtenues en pourcentage par les sujets des deux groupes pour l'ensemble de la session apparaissent également sur ce tableau. Notons qu'à l'exception du premier des 6e et 7e contrôles, les moyennes présentées découlent de travaux individuels et de sous-groupes et font l'objet d'une évaluation continue. Ces résultats scolaires révèlent que des progrès semblent avoir été réalisés, si l'on considère uniquement le premier et le dernier contrôle de l'acquisition

des connaissances de psychologie, et cela vaut pour les sujets des deux groupes. Notons également que les résultats moyens obtenus pour l'ensemble de la session par les sujets du groupe expérimental semblent, à première vue, quelque peu supérieurs à ceux obtenus par les sujets du groupe contrôle: 74.20% versus 71.23%.

Tableau 13

Analyse de la variance des résultats obtenus par les deux groupes de sujets à l'ensemble des sept évaluations de l'apprentissage de notions de psychologie générale.

Source de variation	Degré de liberté	Carré moyen	F	P
inter-groupe	1	10736.00	5.50*	.05
intra-groupe	98	1952.10		

L'analyse de variance, rapportée au tableau 13, indique que la performance des sujets du groupe expérimental est supérieure à celle des sujets du groupe contrôle ($p < .05$) lorsque l'on considère les résultats moyens obtenus pour l'ensemble

Tableau 14

Comparaison des groupes à chacun des sept moments d'évaluation de l'apprentissage de notions de psychologie générale.

Moments d'évaluation	Source de variation	Degré de liberté	Carré moyen	F	P
1	inter-groupe	1	521.44	2.21	n.s.
	intra-groupe	98	235.42		
2	inter-groupe	1	10.33	0.24	n.s.
	intra-groupe	98	43.52		
3	inter-groupe	1	104.42	3.26	(< .08)n.s.
	intra-groupe	98	32.02		
4	inter-groupe	1	13.02	0.25	n.s.
	intra-groupe	98	51.52		
5	inter-groupe	1	9.24	0.08	n.s.
	intra-groupe	98	116.86		
6	inter-groupe	1	1106.49	7.75*	.01
	intra-groupe	98	142.75		
7	inter-groupe	1	752.70	5.03*	.05
	intra-groupe	98	149.52		

de la session. Nous pouvons donc conclure que le groupe expérimental est supérieur au groupe contrôle en ce qui a trait à l'apprentissage de notions de psychologie, si l'on considère la session dans son ensembie.

Par contre, il ne nous semble pas opportun de procéder à une analyse comparative de l'effet des différents mo-

ments d'évaluation; en effet, la nature différente des travaux exigés à chacune des sept évaluations rend la comparaison des différentes évaluations entre elles quelque peu artificielle. Bien que les deux groupes de sujets soient soumis aux mêmes exigences académiques, il reste cependant que les sept moyennes rapportées au tableau 16 résultent de travaux scolaires de natures différentes et par conséquent difficilement comparables entre eux.

Toutefois, étant donné qu'à chacune des sept évaluations, les sujets des deux groupes doivent produire des travaux de même type et qu'ils sont soumis aux mêmes exigences académiques, il est possible de comparer les deux groupes entre eux à chacun des sept moments d'évaluation. La comparaison des deux groupes à chacun des sept moments d'évaluation de l'apprentissage de notions de psychologie générale est rapportée au tableau 14 . Nous pouvons observer que les deux groupes ne diffèrent pas significativement l'un de l'autre lors des cinq premières évaluations; toutefois, le groupe expérimental s'avère significativement supérieur au groupe contrôle lors des deux dernières évaluations ($p < .01$ et $p < .05$ pour ce qui est de la sixième et de la septième évaluation respectivement). Par contre, si l'on considère la troisième évaluation ($p < .08$), il nous semble justifié de

considérer que le groupe expérimental est supérieur au groupe contrôle, en raison de l'arbitraire présidant au choix du seuil de probabilité couramment utilisé ($p < .05$).

En somme, le type de méthodologie utilisé en vue de l'enseignement des trois méthodes de travail scolaire semble avoir eu un effet sur l'apprentissage de notions académiques de psychologie générale, les sujets du groupe expérimental s'avérant supérieur à ceux du groupe contrôle. Notons cependant que l'écart entre les moyennes obtenues par les deux groupes n'est que de l'ordre de cinq à six pour cent. Il appartiendra à l'interprétation d'expliciter quels sont les facteurs responsables du lien entre l'acquisition de méthodes de travail scolaire et l'apprentissage de notions académiques.

Interprétation des résultats

Après avoir, au cours des pages précédentes, présenté et analysé brièvement les résultats obtenus par les sujets du groupe expérimental et du groupe contrôle, nous allons procéder maintenant à la vérification de nos hypothèses touchant l'acquisition de méthodes de travail scolaire et l'apprentissage de notions de psychologie. Ce procédé nous fournira l'occasion d'exposer les causes possibles sous-tendant ces différents résultats.

Selon une première hypothèse, nous avons supposé que les étudiants du groupe expérimental se montreraient supérieurs aux étudiants du groupe contrôle quant à l'apprentissage de méthodes de travail scolaire. Il nous faut ici analyser les résultats obtenus en fonction de chacune des trois méthodes de travail.

Concernant l'acquisition des techniques relatives à la prise de notes de cours, notre hypothèse n'est que partiellement confirmée. En effet, nous n'avons pas constaté de différences suffisamment grandes entre les résultats obtenus par les deux groupes de sujets nous permettant de considérer sans équivoque les sujets du groupe expérimental comme nettement supérieurs aux sujets du groupe contrôle. Ce fait s'explique sans doute par la supériorité du groupe contrôle en ce qui a trait aux résultats observés lors de la première évaluation des notes de cours, c'est-à-dire avant toute intervention.

Lorsque nous observons les progrès constants en ce qui concerne les performances des sujets du groupe expérimental, tout porte à croire qu'un enseignement systématique de la prise de notes de cours d'après le cadre théorique de Gagné a pu exercer une influence réelle sur l'acquisition

des techniques relatives à cette méthode de travail et, qu'en conséquence, il y eût apprentissage de la prise de notes de cours. En effet, des progrès ont été réalisés entre la seconde et la première évaluation ainsi qu'entre la troisième et la seconde évaluations. Les deux instruments pédagogiques, texte méthodologique et grille critériée de performance, ont à coup sûr, facilité l'apprentissage. La communication d'un feedback précis à chacun des sujets lors des évaluations a pu contribuer à attirer l'attention de l'étudiant sur des critères particuliers, à stimuler le rappel de ces critères, à guider l'apprentissage en provoquant la performance et en suscitant la motivation de chacun des sujets du groupe expérimental.

Des progrès, moins spectaculaires mais réels, s'observent chez les sujets du groupe contrôle. En effet, le nombre de critères réussis par ces étudiants lors de la seconde évaluation est supérieur au nombre de critères réussis lors de la première évaluation et, d'autre part, le nombre de critères réussis lors de la troisième évaluation est légèrement supérieur au nombre de critères réussis lors la seconde évaluation. A notre avis, cette progression dans les résultats de l'apprentissage peut s'expliquer en raison de certaines actions pédagogiques que nous avons menées dans le cadre de

notre enseignement dit traditionnel, à savoir les renseignements oraux que nous avons fournis à ces étudiants ainsi que l'attention spéciale que nous avons apportée à cette méthode de travail tout au cours de notre enseignement adressé à ce groupe. Ici, également, nous pouvons affirmer qu'il y eût apprentissage des techniques de prise de notes de cours. Nous croyons cependant que la différence au niveau de la précision des feedbacks communiqués aux étudiants du groupe expérimental et du groupe contrôle a pu entraîner les différences de rythme observées en ce qui a trait aux progrès enregistrés par les deux groupes de sujets, les sujets du groupe expérimental ayant progressé à un rythme plus rapide. Alors que les sujets du groupe expérimental reçoivent des feedbacks portant sur des critères de performance précis et qui leur sont connus, les sujets du groupe contrôle reçoivent des feedbacks de type traditionnel ne se référant pas à des critères aussi précis de performance. Soulignons ici que la supériorité du groupe contrôle lors de la première évaluation a été observée avant toute intervention. Donc, bien que les deux groupes soient égaux à la fin, ceci confirme que la méthodologie expérimentale a favorisé un rythme plus rapide d'acquisition des techniques de la prise de notes de cours.

Pour ce qui est de l'acquisition des techniques

de recherche en bibliothèque, nous ne pouvons procéder à une vérification de nos hypothèses, les deux évaluations n'ayant été subies que par un nombre restreint de sujets des deux groupes (voir Tableau 8). Une explication s'impose toutefois. Tel que mentionné plus haut lors de la description de la méthodologie utilisée dans cette recherche, tous les étudiants du groupe expérimental et du groupe contrôle sont entrés en contact avec la rédaction de fiches bibliographiques et documentaires par le biais des travaux de sous-groupes. Disons toutefois que le faible taux de rédaction individuelle de fiches bibliographiques et documentaires constaté chez les sujets du groupe contrôle lors de la seconde évaluation est peut-être révélateur d'un intérêt mitigé chez ces derniers sujets pour cette méthode de travail, alors que le taux de réponses des sujets du groupe expérimental, au second essai, est nettement supérieur à celui du groupe contrôle, ce qui peut suggérer qu'une des raisons responsable de cette différence de taux de réponses réside dans le degré d'acquisition de cette méthode de travail. Il s'agit cependant d'une hypothèse. Nous croyons que les deux instruments pédagogiques, texte méthodologique et grille critériée de performance, ont pu faciliter la recherche en bibliothèque chez les sujets du groupe expérimental et leur servir d'indicateurs précis dans l'élaboration des deux catégories de fiches;

ce qui peut également laisser entendre que l'intérêt mitigé attribué aux sujets du groupe contrôle peut être dû au fait que l'apprentissage des techniques de recherche en bibliothèque est très faible.

Notre hypothèse spécifique voulant que le groupe expérimental soit supérieur au groupe contrôle quant à l'acquisition de méthodes de travail scolaire se trouve confirmée en ce qui concerne l'acquisition des techniques relatives à la présentation de travaux scolaires. Ces résultats peuvent être attribués au fait que les sujets du groupe expérimental possèdent, ici aussi, un texte méthodologique décrivant les diverses séquences et exigences de présentation d'un travail de recherche ainsi qu'une grille de tous les critères dont ils doivent tenir compte lors de l'élaboration d'un travail scolaire (voir Annexes I-II). Des évaluations successives établies d'après cette grille critériée de performance et portant sur des travaux individuels et d'équipes ont dû contribuer à attirer l'attention sur les critères non appliqués lors de l'exercice précédent. Nous pouvons supposer que ces évaluations qualitatives (il s'agit bien d'évaluation qualitative puisque les étudiants savent très bien que ces résultats ne contribuent d'aucune façon à la note finale attribuée à l'étudiant à la fin du cours) ont servi à guider

l'apprentissage et à améliorer la rétention des critères spécifiques à cette méthode de travail. Les différents feedbacks fournis à ces étudiants concernant les travaux individuels et d'équipes ont dû servir d'agent renforçateur et activer ainsi leur motivation en les guidant progressivement vers l'acquisition des techniques d'une présentation plus soignée de leurs travaux scolaires. Quoique les résultats moyens obtenus par les sujets du groupe expérimental soient supérieurs à ceux qui ont été obtenus par les sujets du groupe contrôle, il nous faut noter cependant que le nombre de critères réussis par les sujets du groupe expérimental lors de la seconde évaluation est inférieur au nombre de critères réussis lors de la première évaluation, alors que nous observons une progression de la part des sujets du groupe contrôle. Les progrès observés chez les sujets de ce dernier groupe peuvent s'expliquer par le fait que des explications orales ainsi que différents modèles rattachés à la présentation de travaux scolaires ont été fournis aux sujets de ce groupe contrôle lors de la première évaluation et que des références bibliographiques précises leur ont été suggérées concernant cette méthode de travail. Par contre, comme la seconde évaluation porte sur le dernier contrôle destiné à évaluer le degré d'apprentissage des notions du cours de psychologie générale, les sujets des deux groupes doivent appliquer, de

mémoire, les règles de présentation d'un travail scolaire. Les sujets du groupe expérimental ne peuvent donc, ici, comme à l'accoutumée, recourir à leur texte méthodologique ou à la grille critériée de performance relative à cette méthode de travail. Ces raisons peuvent sans doute expliquer en bonne partie les résultats inférieurs obtenus par les sujets de ce groupe lors de la seconde évaluation par rapport aux résultats obtenus par ces mêmes sujets lors de la première évaluation (voir tableau 9). Il reste cependant que la performance des sujets du groupe expérimental demeure supérieure à celle des sujets du groupe contrôle même à cette dernière évaluation.

Comme nous l'avons signalé en ce qui a trait à l'évaluation du degré d'apprentissage de méthodes de travail scolaire, nous reconnaissons que l'approche idéale concernant l'évaluation du niveau de connaissances de notions théoriques de psychologie par les sujets des deux groupes aurait consisté en l'administration d'un même test d'une part, avant tout apprentissage et d'autre part, à la fin du cours de psychologie générale. Cette approche expérimentale n'a pas pu être adoptée, notre pédagogie s'accordant mal à ce genre d'approche. D'ailleurs, le temps-horaire alloué à l'abondante matière de ce cours, les préoccupations relatives à l'enseigne-

ment-apprentissage de trois méthodes de travail selon deux formes méthodologiques différentes à l'intérieur de notre enseignement sans cesse renouvelé de la psychologie, les contraintes pédagogiques reliées à l'organisation théorique aussi bien que didactique de nos activités d'enseignement, nous ont empêché de procéder de la sorte.

Ceci étant dit, nous tenterons d'interpréter les résultats observés en ce qui concerne l'apprentissage de notions académiques de psychologie générale (voir tableaux 12-13-14). L'analyse des moyennes obtenues par les deux groupes de sujets nous servira de point de repère; cette analyse, jointe à celle des résultats de l'analyse de la variance, nous permettra de vérifier nos hypothèses concernant les liens pouvant exister entre l'acquisition des trois méthodes de travail scolaire, faisant l'objet de notre expérimentation, et l'apprentissage de notions académiques.

Une de nos hypothèses spécifiques concerne les résultats d'apprentissage de notions de psychologie. Nous avons supposé que les sujets du groupe expérimental obtiendraient des résultats académiques supérieurs aux résultats obtenus par les sujets du groupe contrôle. Les données recueillies dans le cadre de l'analyse de variance démontrent

que cette hypothèse est confirmée. Le groupe expérimental se montre supérieur au groupe contrôle si l'on considère les résultats obtenus pour l'ensemble de la session. Par ailleurs, les moyennes des deux groupes sont significativement différentes au niveau des deux dernières évaluations (voir tableau 13). Mis à part le premier contrôle qui, lui, portait sur une portion restreinte de connaissances et le contrôle final (7e) exigeant une synthèse de l'ensemble du cours et devant nous permettre d'évaluer l'atteinte des objectifs spécifiques de ce cours de psychologie, nous pouvons observer, chez les deux groupes, des résultats variés, à pourcentages tantôt plus élevés, tantôt moins élevés. Nous croyons que ces oscillations observées entre les résultats obtenus par les sujets des deux groupes lors des différentes évaluations peuvent s'expliquer à la fois par la nature et la diversité des travaux réalisés dans les deux groupes ainsi que par l'application de techniques différentes d'enseignement des méthodes de travail scolaire. Les développements méthodologiques précédents ont fait ressortir les diverses opportunités offertes aux étudiants vis-à-vis l'atteinte des objectifs spécifiques de ce cours de psychologie générale. Les nombreux feedbacks reçus de la part des sujets des deux groupes nous ont permis de constater un attrait plus marqué pour certaines formes d'activités telles que les rapports de

films ainsi que les expériences réalisées en sous-groupes et suivies d'un rapport écrit. Les démarches personnelles et les nombreux témoignages verbaux d'étudiants des deux groupes nous permettent de déceler un taux élevé de motivation concernant l'acquisition de meilleures méthodes de travail scolaire venant faciliter à ces étudiants l'apprentissage de la psychologie et leur assurer des progrès dans cette discipline. Il demeure que les sujets du groupe expérimental sont quelque peu supérieurs aux sujets du groupe contrôle en ce qui concerne ces divers résultats d'apprentissage. En effet, au terme de l'apprentissage, les sujets du groupe expérimental sont définitivement supérieurs aux sujets du groupe contrôle. Il nous semble justifié d'attribuer cette supériorité observée au niveau de l'acquisition de notions académiques par les sujets du groupe expérimental à l'application rigoureuse de techniques d'enseignement-apprentissage de méthodes de travail scolaire que nous avons élaborées à partir de la théorie de R.M. Gagné. Ainsi, il est fort probable que, en vertu de l'acquisition des techniques relatives à la prise de notes de cours, les sujets du groupe expérimental ont dû apprendre à mieux codifier l'information verbale reçue à l'occasion des cours de psychologie, à mieux se souvenir de cette information à cause des indices de rappel qu'ils ont appris à se donner et à savoir

discriminer, à travers l'information reçue, celle qui relevait du domaine des idées principales ou des idées secondaires ou des arguments-détails et cela d'une façon plus précise que les sujets du groupe contrôle.

Malgré qu'il ne nous a pas été possible de procéder à une analyse statistique des résultats en ce qui concerne l'acquisition des techniques de recherche en bibliothèque, nous croyons quand même que les sujets du groupe expérimental ont pu développer certaines habiletés de recherche, et par conséquent, sauver un temps précieux dans l'élaboration de leurs travaux. De plus, l'acquisition des techniques de rédaction de fiches bibliographiques et documentaires a peut-être contribué à faciliter l'apprentissage de la psychologie et à hausser le niveau de motivation des sujets de ce groupe. Cette dernière affirmation découle des nombreux commentaires reçus de la part de ces étudiants (Blais, Y., 1979 b). D'ailleurs, nous croyons pouvoir attribuer la différence "presque" significative observée lors de la troisième évaluation de notions académiques (voir tableau 14) au fait que les sujets des deux groupes doivent accompagner le rapport de laboratoire exigé par une série de fiches bibliographiques et documentaires relatives à la théorie sous-jacente à l'expérience menée en sous-groupes. Or, ici, les performances du

groupe expérimental semblent être nettement supérieures à celles du groupe contrôle. Nous croyons pouvoir attribuer ce résultat au fait que tous les sous-groupes (du groupe expérimental) ont présenté sur fiches la théorie relative à l'expérience choisie alors que seules quelques équipes du groupe contrôle ont adopté le même procédé.

Enfin, l'acquisition des techniques de présentation de travaux scolaires a dû faciliter chez les sujets du groupe expérimental le développement d'habiletés intellectuelles qui ont sans doute favorisé l'acquisition des règles et des principes de présentation d'un travail scolaire. Ces habiletés ont pu exercer un effet de transfert sur l'apprentissage de la psychologie, les travaux de recherche contribuant, pour une large part, à l'apprentissage de notions académiques.

Nous croyons devoir signaler que les résultats scolaires enregistrés par les sujets du groupe contrôle ne sont que légèrement inférieurs aux résultats obtenus par les sujets du groupe expérimental (voir tableau 12). L'attention apportée aux méthodes de travail scolaire au cours de notre enseignement traditionnel a pu contribuer à augmenter le niveau de motivation des sujets du groupe contrôle et à favoriser ainsi l'obtention de résultats scolaires se rapprochant sen-

siblement des résultats enregistrés par les sujets du groupe expérimental.

Toutefois, dans le cadre de notre méthode d'enseignement intuitive et traditionnelle, les sujets du groupe contrôle n'ont pas la possibilité de recourir à un texte méthodologique unique susceptible de les renseigner précisément sur les trois méthodes de travail qui nous intéressent en ce moment. De plus, ils ne connaissent pas de façon explicite tous les critères de performance faisant l'objet de l'évaluation du degré d'acquisition des techniques rattachées à l'une ou l'autre des trois méthodes de travail scolaire, et cela, contrairement aux sujets du groupe expérimental. En effet, ces derniers sujets utilisent un texte méthodologique reçu au début du semestre qui leur signifie nos intentions et qui les renseigne quant aux critères précis sur lesquels ils seront évalués; aussi, ils reçoivent des feedbacks précis à chacune des évaluations de leurs diverses performances concernant l'une ou l'autre des trois méthodes de travail soumises à l'expérimentation.

Par ailleurs, les résultats obtenus au cours de cette recherche méritent d'être analysée sous un autre angle. En effet, comme nous l'avons vu, il n'y a aucun doute qu'il exis-

te des différences entre les deux groupes en ce qui a trait à l'acquisition des différentes méthodes de travail scolaire et en ce qui concerne l'apprentissage de la psychologie. Toutefois, l'écart observé entre les deux groupes n'est pas toujours très spectaculaire. Nous nous sommes interrogé sur la signification de ce résultat. Nous croyons être justifié de supposer ici l'existence de facteurs communs aux deux modes d'enseignement utilisés auprès des sujets du groupe expérimental et des sujets du groupe contrôle. Nous sommes donc amené à rechercher des facteurs de similitude entre ces deux méthodes. Dès lors, il nous apparaît opportun d'essayer de dégager de façon explicite, à partir du modèle proposé par Gagné, les divers processus déjà à l'oeuvre, les événements d'enseignement déjà présents dans notre méthode d'enseignement dite traditionnelle (voir tableau 3). En effet, il est fort probable que plusieurs des processus et des événements d'enseignement utilisés dans le cadre de la méthodologie d'enseignement expérimentale soient également employés, quoique de façon beaucoup moins explicite, dans le cadre de notre méthodologie dite traditionnelle.

Un retour réflexif sur la démarche méthodologique adoptée vis-à-vis les sujets du groupe contrôle nous permet de retrouver la présence implicite de certains de ces processus. Ainsi, l'expectative est suscitée grâce aux événements

d'enseignement qui ont été mis en oeuvre afin d'activer la motivation des sujets du groupe contrôle quant à l'acquisition des trois méthodes de travail. Lorsque nous attirons l'attention des étudiants sur la façon de rédiger des notes de cours, des fiches bibliographiques et documentaires, une page-titre, une table des matières, une bibliographie, nous ne faisons rien d'autre - de manière implicite toutefois - que de susciter la perception sélective des détails relatifs à ces différentes techniques. Lors de l'évaluation écrite et orale des notes de cours, des fiches bibliograpaiques et documentaires, de travaux de recherche, nous stimulons le rappel des détails techniques omis ou non appliqués. Ceci contribue à guider l'apprentissage des étudiants du groupe contrôle et, sans doute, à améliorer la rétention des divers aspects relatifs à l'acquisition de ces trois méthodes de travail. Les feedbacks transmis de façon traditionnelle provoquent de nouvelles performances de la part de ces étudiants et suscitent, nous le croyons, de nouvelles motivations.

Lors de l'énoncé de nos hypothèses, alors que nous nous attendions à des différences bien plus marquées entre les deux groupes, nos réflexions ne nous avaient guère conduit à identifier aussi clairement ces convergences analogiques existant entre notre propre méthodologie et la méthodo-

logie d'enseignement-apprentissage décrite par Gagné. Etant donné la logique interne contenue dans la théorie d'apprentissage de Gagné, nous croyons que de nombreux enseignants appliquent déjà, à leur insu, la plupart des éléments inclus dans cette théorie, ce qui va de soi puisque la théorie de Gagné, en plus d'être une théorie prescriptive, se veut également être une théorie descriptive de tout processus d'enseignement-apprentissage.

Les résultats obtenus ainsi que les éléments de similitude observés nous permettent cependant d'affirmer qu'il est possible de transmettre un enseignement de méthodes de travail scolaire selon un cadre théorique défini, en l'occurence selon la méthodologie d'enseignement-apprentissage proposée par Gagné; de plus, tout porte à croire que cette forme d'apprentissage a suscité une plus forte motivation chez les sujets du groupe expérimental et produit, auprès de ces derniers, un meilleur effet de transfert. De nombreux commentaires oraux et écrits transmis de la part des sujets du groupe expérimental nous amènent à poser ces affirmations (Blais, Y., 1979 b).

Ces étudiants fréquentent maintenant les Universités. A l'occasion de rencontres fortuites avec quelques-uns de ces

étudiants, des témoignages verbaux nous prouvent, encore là, cet effet de transfert. Les uns affirment utiliser régulièrement, dans le cadre de leurs recherches en bibliothèque et de la présentation de leurs travaux universitaires, le texte méthodologique reçu au cours de notre expérimentation; d'autres nous font part de remarques positives reçues de la part de professeurs concernant la qualité de présentation de leurs travaux de recherche, ce qui est bien de nature à confirmer nos attentes ainsi que nos avancés.

Ces indices nous permettent de supposer que la méthodologie appliquée au groupe expérimental semble plus efficace que celle qui fut appliquée au groupe contrôle et que les sujets du groupe expérimental nous ont semblé plus motivés à apprendre que les sujets du groupe contrôle.

Prolongements pratiques et théoriques

Des prolongements pratiques de cette recherche se font déjà sentir dans notre milieu pédagogique. Lors d'une présentation de notre démarche expérimentale au Département des Sciences et Techniques humaines du Collège de la Gaspésie, dont nous faisons partie, nous avions proposé l'utilisation d'une méthode uniforme de présentation des travaux scolaires au sein du Département; l'accueil très favorable et unanime

de cette proposition poussa plus loin nos interventions. Par l'intermédiaire de l'Assemblée des Services pédagogiques, cette proposition fut portée à la Commission pédagogique qui décida de la reconduire devant le Conseil d'Administration de notre Collège. Mandat fut donné à une équipe de professeurs de divers départements de rédiger, à partir de notre texte méthodologique (voir Annexe I), un guide-synthèse de présentation des travaux. Ce document, destiné à satisfaire aux exigences de la majorité des professeurs du Collège, se présente comme une version abrégée (17 pages) de notre texte méthodologique (70 pages). Dépouillé de toute phraséologie, il ne conserve que les informations strictement pertinentes à la présentation d'un travail au niveau Collégial: brève description des diverses parties d'un travail de recherche et pages-modèles (page-titre, table des matières, page-guide, notes au bas des pages, tableau). Ce guide fut présenté au Conseil d'Administration et une politique sur la présentation des travaux au niveau collégial fut adoptée.

Par ailleurs, le comité de travail terminait son mandat en formulant une recommandation à l'effet que la Commission Pédagogique élabore un document, à l'usage des étudiants, leur expliquant les diverses étapes de la recherche en bibliothèque.

De plus, les effets pratiques de notre recherche ont débordé les cadres du Collège de la Gaspésie. Le guide de présentation des travaux scolaires est maintenant en usage dans cinq écoles polyvalentes de la commission scolaire de notre région. D'autres commissions scolaires ont manifesté le désir d'adopter cette méthode de travail scolaire. Actuellement, plus de 2,000 exemplaires ont été publiés; l'utilisation de ce guide par les professeurs et les étudiants de notre Collège et des écoles secondaires se poursuit et, d'après des informations officieuses, est appelée à s'étendre à d'autres collèges ainsi qu'à d'autres écoles polyvalentes des environs.

Un second guide, relatif celui-là à la recherche en bibliothèque, sera possiblement en vigueur dès la prochaine année scolaire. De plus, nous nous proposons de mettre sur pied un atelier pédagogique regroupant des étudiants de divers programmes désireux d'améliorer leurs techniques de prise de notes de cours. Il nous apparaît important de favoriser cet apprentissage.

Des réflexions plus poussées concernant une interprétation globale de la présente expérimentation nous permettent de cerner divers types de recherches possibles.

Etant donné les résultats observés quant à la méthode de travail dite recherche en bibliothèque, il nous semblerait opportun de rechercher les causes relatives au faible taux de rédaction d'une seconde série de fiches bibliographiques et documentaires, de connaître plus spécifiquement les raisons qui ont motivé les étudiants à opter pour un autre forme d'activités scolaires ainsi que de pouvoir étudier dans quelle mesure les connaissances acquises sur le travail de recherche en bibliothèque ont pu contribuer à l'apprentissage de la psychologie.

Il serait intéressant de poursuivre un type de recherche touchant, cette fois, des méthodes de travail dont les composantes ne sont pas très claires ou, du moins, ne nous apparaissent pas avoir été clairement spécifiées dans l'état actuel de la recherche pédagogique. Nous pensons ici aux différents moyens susceptibles d'être inventoriés et proposés dans le but de faciliter une utilisation maximum par les étudiants de l'ensemble des ressources didactiques disponibles dans un collège d'enseignement général et professionnel. Nous songeons également à la planification du temps horaire pouvant être consacré à l'étude et à la rédaction des travaux scolaires de la part de l'étudiant.

prentissage vicariant, etc...).

La motivation de celui-qui-apprend occupe une place primordiale en regard de son apprentissage personnel. L'utilisation du cadre théorique choisi pour fins expérimentales nous a sans cesse rappelé cet important facteur puisque Gagné considère la motivation comme une des premières phases de l'apprentissage. Nous n'avons pas mesuré, au cours de cette expérimentation, le niveau de motivation existant chez les sujets des deux groupes. Tel n'était pas l'objectif de notre recherche. Une prochaine expérimentation pourrait tenir compte de cette importante variable.

D'autres avantages certains se dégagent de cette recherche-action. Nous voudrions signaler ici ceux qu'il nous est possible de discerner présentement. En plus de nous obliger à réfléchir sur nos propres modes d'enseignement des méthodes de travail scolaire en général, cette expérimentation nous a amené à devoir procéder à une analyse descriptive, précise et détaillée, de notre méthodologie d'enseignement de ces trois méthodes de travail dont, un jour, nous avions résolu d'évaluer l'impact sur l'apprentissage académique d'étudiants de milieu collégial. Nulle autre expérience d'enseignement ne nous avait auparavant offert cette opportunité.

La présente recherche concerne trois méthodes de travail scolaire. Il reste, sans nul doute, à expérimenter comment et dans quelles mesures l'acquisition de d'autres méthodes de travail peut faciliter l'apprentissage d'une discipline donnée. Ceci, pourrait se réaliser dans le cadre d'une problématique à la recherche des méthodes de travail les plus susceptibles de contribuer à un apprentissage significatif à l'intérieur d'un programme particulier.

Par ailleurs, des contraites pédagogiques nous ont empêché de mesurer le niveau de base des deux groupes de sujets quant aux connaissances de notions de psychologie générale. Lors d'une expérimentation subséquente, l'utilisation d'un même test administré au début et à la fin du cours serait peut-être indiquée. Le même procédé pourrait être adopté en ce qui a trait en particulier aux deux méthodes de travail, recherche en bibliothèque et présentation de travaux scolaires.

Une étude expérimentale concernant l'efficacité de d'autres types de méthodologies d'enseignement pourrait également faire l'objet d'une recherche intéressante, telles des méthodologies d'enseignement-apprentissage découlant de théories différentes de l'enseignement-apprentissage (i.e. apprentissage par découverte, apprentissage significatif, ap-

L'utilisation d'un cadre théorique offre le grand avantage de guider l'enseignant de façon sûre, ordonnée et cohérente vers une forme nouvelle d'enseignement faisant échec à la résistance au changement. La discipline intellectuelle acquise au cours de cet exercice pédagogique mérite aussi d'être mentionnée.

Des aspects positifs découlent également de l'élaboration et de la mise en application d'un schème expérimental. Nous considérons comme un grand avantage le fait d'avoir été amené à élaborer et surtout, à opérationnaliser, à travers deux types distincts d'enseignement, un schéma expérimental adapté à trois méthodes de travail scolaire.

D'autre part, cette recherche nous aura permis d'entrer en contact avec de nombreux pédagogues, étrangers et québécois, qui se sont intéressés aux méthodes de travail scolaire; d'identifier, à l'aide de grilles d'analyse comparatives, les écrits relatifs aux méthodes de travail prise de notes de cours, recherche en bibliothèque, présentation de travaux scolaires adaptées au niveau collégial, et, enfin, de produire, à partir de ces documents, un guide méthodologique (Annexe I) destiné aux sujets du groupe expérimental.

Un autre avantage se situe au niveau des instruments de mesure qu'il nous a été donné d'élaborer dans le cadre recherche. Les trois grilles de critères correspondant à chacune des méthodes de travail scolaire (Annexe II) nous ont permis de mesurer avec précision les performances des sujets des deux groupes et de fournir des feedbacks précis à chacun des sujets du groupe expérimental lors de chacune des évaluations. L'utilisation régulière de ces instruments de mesure en cours d'expérimentation a contribué à améliorer la qualité des feedbacks communiqués aux étudiants au moment de l'évaluation qualitative des travaux de recherche. De plus, nous nous sentirions désormais apte à élaborer d'autres grilles critériées de performance relativement à d'autres méthodes de travail.

Au cours de cette expérimentation, nous avons eu l'occasion de constater de plus près l'intérêt des étudiants vis-à-vis l'apprentissage de méthodes de travail scolaire. Un suivi régulier et des contacts fréquents avec les sujets des deux groupes nous ont permis d'observer, chez la plupart de ces sujets, une attention remarquable touchant l'application des techniques relatives aux trois méthodes de travail. Plusieurs étudiants n'hésitent pas à multiplier les démarches auprès de nous afin de s'assurer de la qualité de leurs fiches ou de leurs travaux écrits. En général, nous constatons, chez

la majorité des sujets des deux groupes, un niveau d'aspiration supérieur au niveau de performance. Nous regardons comme un privilège d'avoir pu constater que l'étudiant d'aujourd'hui - tout comme celui d'hier peut-être - n'est pas indifférent au fait de se donner des méthodes de travail scolaire éprouvées, susceptibles de favoriser son apprentissage; qu'il les estime même comme un important facteur de réussite. Cette démarche nous aura donc fourni l'occasion de répondre à des besoins réels des étudiants, besoins confusément ressentis ou clairement exprimés.

Voici les principaux avantages qu'il nous est possible, à court terme, de dégager de cette expérimentation, expérimentation à valeur relative sans doute mais, nous le croyons, porteuse de pistes de recherche pouvant peut-être contribuer à l'avancement de la pédagogie à l'intérieur du réseau d'enseignement collégial.

Notre problématique, nous le sentons bien, n'a pas reçu sa complète solution. Tant de domaines restent à exploiter dans le vaste champ de l'apprentissage. Une expérimentation subséquente viendra peut-être combler l'écart existant entre la situation actuelle et la situation souhaitée concernant l'enseignement-apprentissage des meilleures méthodes de travail scolaire envisagées comme voie d'accès à l'apprentissa-

ge académique au niveau collégial.

Nous terminons toutefois en affirmant que l'apprentissage de méthodes de travail scolaire s'intègre aisément à l'apprentissage d'une discipline donnée; mieux, qu'il le sous-tend, qu'il en facilite la compréhension et l'assimilation; que cette heureuse intégration est susceptible d'apparaître indispensable à l'étudiant qui, un jour, a goûté les fruits de cette discipline de l'esprit.

ANNEXE I

TEXTE METHODOLOGIQUE DISTRIBUE AUX ETUDIANTS DU GROUPE EXPERIMENTAL: "LES METHODES DE TRAVAIL SCOLAIRE AU NIVEAU COLLEGIAL"

LES METHODES DE TRAVAIL SCOLAIRE

AU NIVEAU COLLEGIAL

par

Yvonne Maloney Blais

Collège de la Gaspésie

10 septembre 1979

T A B L E D E S M A T I E R E S

INTRODUCTION.. 153

Partie I   - La prise de notes de cours................. 155

Partie II - La Recherche en bibliothèque............... 175

Partie III - La Présentation des travaux scolaires...... 197

CONCLUSION.. 225

BIBLIOGRAPHIE... 229

INTRODUCTION

Afin de poursuivre l'apprentissage des matières académiques figurant à son curriculum, l'étudiant de niveau collégial doit s'imposer un travail assidu joint à de sérieuses méthodes d'étude. Nous pourrions définir les méthodes de travail scolaire comme étant des moyens que l'étudiant se donne pour apprendre et pour réussir convenablement ses études. Ces moyens devraient, selon nous, revêtir les caractéristiques suivantes: ils devraient être a) assez généraux pour s'appliquer à toutes les disciplines d'un programme donné; b) suffisamment précis pour indiquer une démarche sûre et fructueuse; c) éprouvés par l'expérimentation; d) adaptés à la psychologie de celui qui apprend.

Il existe plusieurs méthodes de travail scolaire. Le présent document concerne trois méthodes particulières: la prise de notes de cours, le travail de recherche en bibliothèque et la présentation des travaux scolaires. Plusieurs auteurs se sont intéressés à ces trois méthodes de travail (Dartois, C., 1967; Morgan, C., et Deese, J., 1968; Bosquet, R., 1969; Girard, M., 1970; Bernier, B., 1973; Meynard, R., 1973; Blackburn, M., et all., 1974; Caza, G., 1975; Fabi, T., 1975; Dartois, C., 1976; Boucher, R., et

Mignault, M., 1978; Lanoix, J., 1978). Suite à une étude détaillée de ces divers auteurs, il nous fut possible de déterminer les méthodologies les mieux adaptées au milieu collégial. Ainsi, Girard (ibid.) et Lanoix (ibid.) ont décrit de la façon la plus analytique et la plus complète la façon d'apprendre à rédiger des notes de cours. Plusieurs précisions intéressantes nous sont aussi données par Dartois (ibid.), Bosquet (ibid.) et Caza (ibid.). Thérèse Fabi (ibid.) et Boucher-Mignault (ibid.) nous offrent la méthodologie la plus complète concernant la recherche en bibliothèque; viennent ensuite Caza (ibid.) et Lanoix (ibid.). Par ailleurs, Boucher et Mignault (ibid.) ainsi que Bernier (ibid.) nous fournissent les meilleurs critères à appliquer lors de la présentation des travaux scolaires en milieu collégial. Meynard (ibid.), Fabi (ibid.) et Blackburn (ibid.) nous apportent aussi de précieux compléments d'information. Les pages qui suivent se présentent comme une synthèse des deux meilleurs ouvrages cités concernant les trois méthodes de travail retenues et de certains détails techniques fournis par les autres auteurs mentionnés.

PARTIE I

LA PRISE DE NOTES DE COURS

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION...159

1. DEFINITION...159

11. AVANTAGES...159

111. REGLES METHODOLOGIQUES.............................160

A. Noter, c'est analyser.............................160

B. Les niveaux d'idées.............................161

C. Disposition des notes.............................162

D. Aspect matériel.............................164

E. Système de classement.............................166

F. Sortes de notes de cours.............................167

G. Transcription des notes de cours.............................169

H. Abréviations et symboles.............................170

CONCLUSION...172

BIBLIOGRAPHIE...173

Au cours de ce chapitre, nous définirons ce qu'il faut entendre par la prise de notes de cours et nous ferons voir les avantages attachés à cette méthode de travail scolaire. Suivront certaines règles méthodologiques s'appliquant en ce domaine et concernant l'effort d'analyse exigé par la prise de notes, les différents niveaux d'idées que l'étudiant doit distinguer lorsqu'il prend des notes, la disposition ainsi que l'aspect matériel des notes de cours, les systèmes de classement, les diverses notes de cours, des opinions sur l'opportunité de la transcription des notes ainsi que des moyens visant à faciliter la rapidité de la prise de notes soit l'utilisation d'abréviations et de symboles.

1. DEFINITION

D'après Mathieu Girard, "savoir prendre des notes, c'est justement enregistrer les points essentiels d'un exposé oral ou écrit le plus rapidement possible dans le but de recréer l'ensemble par simple lecture de ces notes." (1970, p. 39).

11. AVANTAGES

Le même auteur fait ressortir les avantages attachés à la prise de notes de cours (pp. 50-51). Ces avantages sont les suivants: a) une éducation de l'attention; b) une formation de l'esprit; c) un exercice de l'esprit.

Prendre des notes oblige l'auditeur à fixer son attention sur un sujet précis à l'exclusion de tous les autres. De plus, comme l'esprit humain procède par analyse et synthèse, la prise de notes habitue l'étudiant à l'esprit d'analyse puisqu'il lui faut identifier l'idée maîtresse, les idées principales et les idées secondaires; puis, à l'esprit de synthèse lorsqu'il doit reconstituer tout un cours à partir des éléments recueillis. La prise de notes constitue un exercice de l'esprit très formateur pour celui qui consent à s'y astreindre tout au long d'une année scolaire.

111. REGLES METHODOLOGIQUES

Certaines lois et certains principes généraux président à l'apprentissage des techniques de la prise de notes de cours. Les uns se situent au niveau des idées, d'autres regardent les détails matériels de présentation, de disposition, de transcription, de classement, de sortes de notes de cours.

A. Noter, c'est analyser.

Mathieu Girard explique:

> Prendre des notes lors d'une conférence, d'un débat, d'une discussion ou d'un cours facilite la compréhension et la mémorisation du sujet traité.

> En effet, noter, c'est essentiellement analyser un exposé. Cela consiste à reconnaître les idées maîtresses, à les classer en idées principales et secondaires, à distinguer les faits servant de preuve ou d'appui à l'argumentation.
>
> On ne peut noter que ce que l'on a bien compris; et l'on ne retient facilement que ce que l'on a bien compris.
>
> Ainsi, apprendre à noter, c'est apprendre à mieux comprendre un cours et à l'étudier plus facilement. (Girard, M., ibid., p. 40).

D'après cet auteur, la prise de notes de cours exige, de la part de l'étudiant, un effort d'analyse consistant à identifier et à classer idées maîtresses, idées principales et idées secondaires de même que les arguments et les détails servant d'appui aux idées secondaires.

B. Les niveaux d'idées.

Dans un exposé, explique Mathieu Girard, les idées n'ont pas toutes le même degré d'importance. Voici comment il s'exprime:

> Dans un exposé, toutes les idées n'ont pas une égale valeur. Certaines sont dites idées principales, d'autres, idées secondaires et enfin, certaines servent d'appui ou de preuves aux deux autres.
>
> L'idée principale contient habituellement le sujet traité. Il s'agit du thème qui est développé. Les idées secondaires sont les différents aspects de l'idée principale que développe l'auteur. Les idées secondaires viennent appuyer l'idée principale.

> Enfin, une série de faits, de dates, d'arguments-détails servent à illustrer l'argumentation contenue dans les idées secondaires.
>
> Ce sont là les différents niveaux d'idées d'un texte ou d'un exposé. (Girard, M., ibid. p. 46).

L'étudiant qui prend des notes doit donc s'attacher à distinguer les idées principales, les idées secondaires et les arguments-détails. Il s'entraînera ainsi à classer les idées selon leur importance.

C. Disposition des notes.

La façon de disposer les notes de cours est importante. Une bonne disposition reflète une bonne compréhension. Afin de mettre en évidence les différents niveaux d'idées, il est bon de procéder par retraits successifs. La plupart des auteurs conseillent de réserver une marge d'un pouce à l'idée principale, de deux pouces aux idées secondaires et de trois pouces aux arguments-détails. Un cours ayant comme sujet: "Le travail intellectuel" pourrait être ainsi noté:

Introduction

1. Nécessité d'apprendre à bien travailler.

11. Une condition essentielle: le conditionnement

    A- Horaire de travail

        1 - Précision

        2 - Fidélité

III. Quelques difficultés à surmonter

A- Concentration

a) Forme physique

b) Local adéquat

c) Posture droite

(Girard, M., ibid., p. 53).

Les notes précédentes appliquent le principe des retraits successifs. Il est conseillé d'alterner la numérotation indiquant les différents niveaux d'idées. Le tableau suivant illustre cette alternance.

Introduction

I.

II.

A.

1.

2.

III.

A.

1.

2.

a)

b)

c)

B.

Dans une page de notes de cours, on doit donc retrouver les titres et les sous-titres clairement indiqués, les titres étant placés à gauche et les sous-titres s'y rattachant, décalés vers la droite. Les titres de même importance doivent être placés vis-à-vis les uns les autres et les lignes d'un même paragraphe commencer au même endroit. Il faut distinguer, de façon claire, idées principales, idées secondaires et arguments-détails ou explications. Il est conseillé d'alterner la numérotation des idées de la manière suivante: chiffres romains, lettres majuscules, chiffres arabes, lettres minuscules.

Lectures supplémentaires suggérées:

Dartois, C., Comment prendre des notes, Paris, Editions du Centurion, 1967, pp. 51-52.

Bosquet, R., Savoir étudier, Paris, Editions du Centurion, 1969, pp. 30-31.

D. Aspect matériel

De préférence, les notes de cours doivent être rédigées sur des feuilles de format 8½ X 11 et écrites d'un seul côté. Les avantages de cette disposition sont

les suivants: a) permet de saisir d'un seul coup d'oeil l'ensemble du cours; b) permet d'ajouter au verso: tableaux, schémas, résumés, commentaires, corrections, liens avec les autres cours; c) permet d'ajouter des feuilles supplémentaires au besoin.

Les pages doivent être numérotées. La date et le titre doivent être clairement indiqués, toujours au même endroit. Exemple: numéro de page et date au coin supérieur droit, titre au centre. Il importe d'adopter un modèle uniforme, personnalisé même si possible, contenant les règles méthodologiques indiquées plus haut ou par les auteurs cités en bibliographie (ou autres).

Lectures supplémentaires suggérées:

Dartois, C., Comment prendre des notes, Paris, Editions du Centurion, 1967, pp. 55-56, 62-63.

Bosquet, R., Savoir étudier, Paris, Editions du Centurion, 1969, p. 31.

Lanoix, J., Comment réussir et vivre heureux au CEGEP, Montréal, Editions Stanké, pp. 74-76.

E. Système de classement.

Pour être utiles, des notes de cours ou de lectures doivent être classées. Jean Lanoix suggère trois systèmes différents de classement. Selon le système no.1, l'étudiant peut utiliser un cartable ("duo tang") pour chacune des matières, plus un cartable supplémentaire destiné aux exercices; ou encore un porte-feuille dans lequel il prend toutes les notes d'une journée de cours. Il devra prévoir des feuilles supplémentaires pour toutes utilités, travaux en classe, contrôles. Dans ce système, l'étudiant qui accumule ses notes dans un même porte-feuille doit prendre soin de bien identifier chacun de ses cours et de les classer chaque soir dans leurs cartables respectifs en relisant et en complétant ses notes. Ce système est très efficace, mais il oblige à reprendre chaque feuille en main afin de les classer et ceci, de façon régulière.

Le système no.2 préconisé par Jean Lanoix exige comme matériel deux ou trois cartables, des cartons séparateurs et des feuilles mobiles. Chaque discipline est distinguée au moyen de cartons séparateurs; à l'intérieur de chaque section, les notes sont prises à la suite et les feuilles sont numérotées. Des sections spéciales sont réservées aux exercices. Ce système présente l'avantage de pouvoir conserver en ordre les notes de chaque matière.

Dans les système no.3 l'étudiant utilise un cahier relié pour chaque matière et un cahier supplémentaire pour les exercices. Les notes sont prises les unes à la suite des autres. Cette méthode présente des inconvénients. L'étudiant ne peut ajouter des feuilles à volonté; de plus, ce cahier étant de mince volume devient coûteux pour celui qui l'utilise.

Voici les trois systèmes présentés par Jean Lanoix (ibid., pp. 69-71). Selon la concentration où il est inscrit, l'étudiant peut décider d'adopter le système qui lui semble le plus pratique.

F. Sortes de notes de cours.

Il existe deux sortes de notes de cours: a) celles que l'étudiant rédige lui-même; b) celles que le professeur lui remet sous forme polycopiée. Concernant la première forme, la principale difficulté semble résider dans le fait que l'étudiant doive prendre des notes brèves, pertinentes; qu'il doive s'astreindre à écrire assez rapidement tout en suivant les idées exposées par le professeur. Jean Lanoix donne les conseils suivants: 1) avoir l'esprit présent afin de suivre l'exposé du professeur; 2) pouvoir déceler et noter rapidement l'idée principale et les idées secondaires (ibid., p. 72). L'étudiant ne peut écrire textuellement tout ce que dit le professeur. Il doit plutôt s'atta-

cher à saisir l'idée principale et les idées secondaires et à les disposer de façon claire en utilisant le moins de mots possible ainsi que des abréviations.

La deuxième sorte de notes de cours se présente sous forme de feuilles polycopiées que le professeur remet aux étudiants au moment du cours. Jean Lanoix fait voir les avantages et les inconvénients attachés à cette méthode (ibid., p. 77). Lorsque l'étudiant reçoit des notes polycopiées, il est délivré de la crainte d'oublier des notions importantes et n'a pas à assumer la corvée de l'écriture rapide de notes de cours. Il peut alors fixer son attention sur la matière exposée par le professeur, ajouter des explications, des exemples et souligner les points importants. Il peut, de plus, noter au passage des notions plus complexes qu'il approfondira après le cours.

Les inconvénients possibles des notes polycopiées sont les suivants: 1) Lorsque les notes polycopiées portent sur plusieurs heures de cours, certains étudiants s'absentent sous prétexte qu'ils possèdent déjà les notes et qu'ils pourront se tirer d'affaires seuls; ils oublient qu'ils perdront les explications et les commentaires du professeur, les exemples et argumentations ainsi que les questions soulevées à l'occasion du cours.

2) Le deuxième inconvénient réside dans le fait que l'étudiant veuille remplacer l'intelligence par la mémoire. L'apprentissage est d'abord affaire de compréhension. L'étudiant doit être capable de résumer en ses propres mots le sujet traité dans ses notes polycopiées. 3) Lorsque le professeur distribue des notes polycopiées, c'est ordinairement à cause de leur importance concernant un examen. Or, l'étudiant peut oublier de relire ces notes avec attention. 4) Les notes polycopiées, extraites de volumes spécialisés, demandent des heures de lectures afin d'être bien comprises. Ces notes risquent d'être inutiles si l'étudiant ne prend pas le soin d'en dégager idées principales, idées secondaires, explications, exemples, etc...

G. Transcription des notes de cours.

Que penser de la transcription des notes de cours? Mathieu Girard (ibid., p. 61) présente les avantages et les dangers attachés au fait de transcrire les notes.

Avantages:
1) permet de réviser la matière du cours précédent;
2) permet de mieux disposer ses notes et de soigner la présentation matérielle.

Dangers:
1) entraîne une perte de temps;
2) risque de réduire à un simple schéma les notes prises en classe.

L'idéal serait de s'entraîner à écrire rapidement ses notes durant le cours. En relisant ses notes après le cours, l'étudiant peut souligner titres et sous-titres, ajouter accolades et flèches selon les cas et ajouter, au besoin, des notes supplémentaires au verso de la feuille (Lanoix, J., ibid., p. 73).

Lectures supplémentaires suggérées:

Girard, M., L'Art d'apprendre, Livre de l'élève, Montréal, Fides, 1970, pp. 60-61.

Dartois, C., Comment prendre des notes, Paris, Editions du Centurion, 1967, pp. 48-49.

Bosquet, R., Savoir étudier, Paris, Editions du Centurion, 1969, p. 30.

H. Abréviations et symboles.

Durant un cours, l'étudiant emploie souvent des abréviations et symboles afin de mieux suivre l'enchaînement des idées et d'éviter de perdre du temps qu'il pourrait employer à se concentrer sur les idées énoncées au cours.

Voici une liste des abréviations couramment employées:

Exemple	:	Ex.	jour	:	j
nous	:	ns	mois	:	ms
vous	:	vs	années	:	a
dans	:	ds	temps	:	t
tout	:	tt	siècle	:	s
tous	:	ts	population	:	pop.
quelque	:	qq			
quelquefois	:	qqf			
quelques fois	:	qques fois			
c'est-à-dire (id est)	:	i.e.			
le même	:	id.			
au même endroit	:	ibid.			
voir à	:	cf			
se rapporter à	:	"			

Voici quelques symboles fréquemment utilisés:

Egal	:	=	psychologie	:	ψ
différent	:	≠	philosophie	:	φ
plus grand	:	>	mâle	:	♂
plus petit	:	<	femelle	:	♀
plus ou mois	:	±	pourquoi, question, incertitude	:	?
somme, total	:	Σ			

Il ne faut pas abuser des codes. Les abréviations et symboles utilisés durant la prise de notes de cours doivent être surtout des signes conventionnels, demeurer constants durant les mêmes cours et ne pas prêter à confusion. De plus, chaque étudiant peut dresser sa liste personnelle pourvu qu'il prenne soin d'employer les mêmes sigles tout au long du cours.

Comme toute autre méthode de travail scolaire, la prise de notes de cours doit être soumise à un apprentissage. Chaque étudiant peut améliorer ses propres méthodes et s'entraîner à prendre des notes de plus en plus facilement. Ces quelques pages n'ont pas la prétention d'offrir la seule méthodologie possible. Leur unique but est de faciliter la prise de notes de cours afin de favoriser l'apprentissage de l'étudiant du cours collégial et de, possiblement, hausser ses résultats scolaires.

BIBLIOGRAPHIE

XXX - Bosquet, R., Savoir étudier, Paris, Le Centurion, 1969.

XX - Caza, G., Manuel d'initiation à la méthodologie du travail intellectuel, Paris, Editions du Centurion, 1975.

XXX - Dartois, C., Comment prendre des notes, Paris, Editions du Centurion, 1967.

XXXX - Girard, M., L'Art d'apprendre, Livre de l'élève, Montréal, Fides, 1970.

XXXX - Lanoix, J., Comment réussir et vivre heureux au CEGEP, Montréal, Editions Stanké, 1978.

LEGENDE:

XXXX : meilleurs auteurs

XXX : très bon

XX : bon

PARTIE II

LA RECHERCHE EN BIBLIOTHEQUE

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION.. 179

I. DEFINITION.. 179

II. DOCUMENTATION.. 180

A. Catalogue.. 180

B. Ouvrages de références.. 181

1. index.. 181

2. bibliographies.. 181

3. dictionnaires.. 182

4. encyclopédies.. 183

5. atlas.. 183

6. annuaires.. 184

7. revues et périodiques.. 184

8. journaux.. 185

9. documents et thèses.. 185

III. BIBLIOGRAPHIE.. 186

A. Rédaction des fiches.. 186

1. fiches bibliographiques.. 186

2. fiches documentaires.. 188

B. Classement des fiches.. 189

IV. SYSTEMES DE CLASSIFICATION.. 189

CLASSIFICATION DECIMALE DEWEY.. 190

DEMARCHES DE L'ETUDIANT EN BIBLIOTHEQUE.. 192

TABLE DES MATIERES

(suite)

EXEMPLE D'UN TRAVAIL DE RECHERCHE EN BIBLIOTHEQUE CONCERNANT LE COURS DE PSYCHOLOGIE GENERALE..........193

CONCLUSION..........194

BIBLIOGRAPHIE..........196

Lorsqu'un étudiant entreprend un cours de niveau collégial, il doit faire face à de nombreuses obligations scolaires. L'une d'entre elles concerne la recherche à effectuer dans presque toutes les matières de son programme en vue de rédiger des travaux ou de se renseigner davantage sur les notions abordées aux cours.

Après avoir défini l'expression "recherche en bibliothèque", nous passerons en revue les diverses sources documentaires ordinairement disponibles dans une bibliothèque. Par la suite, nous indiquerons la façon de noter et de classer la documentation recueillie au cours d'une recherche et nous terminerons par la présentation du système de classification décimale selon la cote Dewey.

I. DEFINITION

Roger Carette définit ainsi la recherche en bibliothèque: "toute action qui a pour but de découvrir quelque renseignement écrit" ou plus précisément "relevé de faits connus ou d'opinions émises par une série d'auteurs sur un sujet précis, données dont on tente de tirer des conclusions". (Carette, R., ibid., p. 10). La recherche en bibliothèque consiste donc à recueillir des renseignements, des faits, des opinions sur un sujet donné afin d'en arriver à des conclusions personnelles.

II. DOCUMENTATION

Qu'il s'agisse de compléter des notes de cours, d'acquérir de nouvelles connaissances en rapport avec les notions abordées aux cours ou d'entreprendre la rédaction d'un travail de recherche, il devient nécessaire pour l'étudiant de se familiariser avec les diverses sources documentaires offertes par la bibliothèque de l'institution qu'il fréquente. Ces sources sont nombreuses et variées: catalogues sur fiches, ouvrages de références tels les index, les bibliographies, les dictionnaires, les encyclopédies, les atlas, les annuaires, les revues, les périodiques, les journaux.

A. Le catalogue.

Lorsqu'un étudiant désire trouver de la documentation sur un sujet précis, il peut, comme première démarche, consulter le catalogue de la bibliothèque. Ce catalogue contient des fiches classées, en ordre alphabétique, par auteurs et par sujets.

Si l'étudiant connaît déjà un ou des auteurs traitant du sujet choisi, il pourra facilement repérer, au catalogue des auteurs, le ou les volumes désirés afin d'en faire la demande au comptoir des prêts. S'il ne connaît pas l'auteur ni le titre du volume, il peut alors consulter

le catalogue des sujets en se servant des mots-clés de sa recherche.

B. <u>Ouvrages de références</u>.

Dans une bibliothèque, il existe de nombreux ouvrages de références. Ceux-ci peuvent répondre à toutes les interrogations du chercheur.

1. <u>Les index</u>.

La plupart des bibliothèques contiennent des index; leur variété nous permet de les considérer comme des répertoires précieux. Ils contiennent articles de revues, de périodiques, de journaux, etc... Il existe des index généraux et des index analytiques distribués par sujets distincts. On y retrouve les subdivisions des sujets traités et toutes références permettant de trouver dans les périodiques ou dans les collections la documentation nécessaire au sujet de recherche. Thérèse Fabi fournit une liste de quelques index (1975, p. 36).

2. <u>Les bibliographies</u>.

Les bibliographies indiquent les travaux déjà publiés sur un sujet donné: cette documentation peut être un article de revue ou de journal, un rapport d'étude, d'enquête, un chapitre de livre, un pamphlet, etc... Ces

listes bibliographiques dressées par des chercheurs sont de précieuses sources de références.

3. Les dictionnaires.

Au nombre des grands livres généraux mis à la disposition des chercheurs figurent les dictionnaires. Ces recueils existent sous plusieurs formes.

a) dictionnaires généraux: ceux-ci fournissent des données générales sur tout sujet. Exemple: Le Dictionnaire alphabétique et analytique de la langue française de Robert.

b) dictionnaires de langues: chaque langue possède son dictionnaire. Il existe un grand nombre de dictionnaires en deux langues: français-anglais, etc... Le dictionnaire des synonymes est souvent fort utile à qui désire châtier son style.

c) dictionnaires spécialisés: ces dictionnaires offrent des définitions et une terminologie spécialisée en chaque matière. Exemple: dictionnaire de psychologie, de philosophie, etc...

d) dictionnaires encyclopédiques: ces dictionnai-

res contiennent tout un ensemble de références et de renseignements susceptibles d'aider l'étudiant à effectuer une recherche. Exemple: le Dictionnaire encyclopédique universel de Quillet. Thérèse Fabi fournit une liste de quelques grands dictionnaires encyclopédiques (Fabi, T., ibid., p. 18).

Il existe également de nombreux glossaires, lexiques, vocabulaires en toutes disciplines. Ceux-ci sont souvent d'usage pratique pour l'étudiant qui a peu de temps à consacrer à la recherche.

4. Les encyclopédies.

Les encyclopédies sont des ouvrages qui renseignent le chercheur sur tous sujets et sous différents aspects. Une encyclopédie peut être générale ou spécialisée. L'encyclopédie générale fournit une vue d'ensemble du sujet alors que l'encyclopédie spécialisée contient une information plus technique. Ces encyclopédies spécialisées se présentent souvent de façon thématique. A ce sujet, il est bon de consulter la liste des grandes encyclopédies thématiques (Fabi, T., ibid., p. 19).

5. Les atlas.

Les atlas sont des recueils de cartes géo-

graphiques, de planches, de tableaux, de photos, de textes pouvant faciliter la recherche dans diverses matières. Il existe des atlas régionaux, internationaux, de l'univers, des atlas géographiques, économiques, politiques, religieux, etc... (Lanoix, J., 1978, p. 107).

6. Les annuaires.

Les annuaires sont des publications annuelles ou tout au moins récentes fournissant de nombreux renseignements sur tous points de vue: artistique, littéraire, scientifique, économique, etc...

Un autre type d'annuaire indique les noms et adresses des divers gouvernements, d'associations ou de sociétés de tous genres. Des exemples et détails précis nous sont fournis à ce sujet par Thérèse Fabi (ibid., p. 37).

7. Les revues et les périodiques.

Ces deux sources de documentation, revues et périodiques, sont très précieuses car elles offrent des références et renseignements non encore publiés dans les volumes de la bibliothèque. Vu leur grand nombre et pour éviter des pertes de temps, il est bon de connaître les plus sérieux en consultant les spécialistes dans ce domaine, bibliothécaires et professeurs de telle discipline.

8. Les journaux.

Une documentation actuelle touchant les sujets les plus variés nous est fournie par les journaux. Dépendamment de la recherche à effectuer, ils deviennent de précieux outils de travail.

9. Les documents et thèses.

Divers documents, mémoires, compte-rendus de recherche, enquêtes, thèses spécialisées permettent de recueillir des informations de qualité, souvent techniques, sur un sujet précis de recherche. Ils ont également le mérite de fournir une bibliographie détaillée du sujet traité.

Telles sont les principales sources documentaires mises à la disposition des étudiants de niveau collégial. D'autres sources existent probablement que nous n'avons pas mentionnées.

Lectures explicatives et supplémentaires suggérées:

Fabi, T., Comment faire une recherche, Montréal, Fides, 1975, pp. 17-23, 36-38.

Boucher, R. et Mignault, M., Les Etapes de la rédaction d'un travail en bibliothèque, La Pocatière, Collège de la Pocatière, 1978, pp. 16-18.

III. BIBLIOGRAPHIE

Au fur et à mesure que l'étudiant découvre une source documentaire susceptible d'enrichir l'un de ses travaux de recherche, il doit prendre soin de noter les références pertinentes à son sujet. Il est bon de rédiger sur fiches les résultats de ces recherches.

A. Rédaction des fiches.

Il existe deux sortes de fiches: 1) les fiches bibliographiques; 2) les fiches documentaires.

1. Les fiches bibliographiques contiennent des renseignements sur les auteurs retenus. On doit y retrouver:

- les nom et prénom de l'auteur
- le titre du volume souligné
- le lieu d'édition
- la maison d'édition
- la date d'édition

Voici un modèle de fiche bibliographique d'un volume:

808.02 B753e	Boucher, R. et Mignault, M., Les Etapes de la rédaction d'un travail en bibliothèque, La Pocatière, Collège de La Pocatière, 1978, 96 p.

Afin de retrouver rapidement, si nécessaire, le volume ou l'article relevé sur fiche, l'étudiant serait prudent d'y ajouter, comme ci-haut, la cote du volume (ou de l'article), de noter à quelle catégorie appartient cet ouvrage (psychologie, sociologie, etc...), d'indiquer à quel catalogue il a dû recourir (auteurs ou sujets), d'in-

diquer s'il s'agit d'un volume (V), d'une revue (R), d'un article de journal (J), d'une thèse (T) ou d'un travail de recherche (T.R.).

En vue d'un meilleur apprentissage, nous présentons ici un modèle de fiche bibliographique contenant ces annotations supplémentaires:

150.195 M397v Psy. A V	Maslow, A., <u>Vers une psychologie de l'être</u>, Paris, Fayard, 1972, 276 p.

On voit que cette fiche appartient à la catégorie <u>Psychologie</u>, que ce <u>volume</u> fut trouvé au catalogue des <u>auteurs</u>. Certains auteurs, dont Boucher et Mignault (ibid., p. 19) conseillent d'ajouter sur ces fiches une annotation personnelle ou un renseignement utile. Il est également bon de noter les pages de références s'il y a lieu.

Les données des fiches bibliographiques diffèrent selon qu'il s'agit d'un article de revues, de périodiques, de journaux ou des autres sources documentaires (voir Boucher et Mignault, ibid., pp. 19-29).

2. Les fiches documentaires contiennent les notes prises lors de la lecture des sources jugées pertinentes à la recherche. Il peut s'agir de citations textuelles. Il faut noter soigneusement les pages de références et relever la citation de façon exacte. Une autre méthode de rédaction de fiche documentaire consiste à rédiger une synthèse du texte choisi. Sur une fiche documentaire, on doit retrouver:

- au coin supérieur droit le nom de la matière
- au coin supérieur gauche, la vedette-matière, c'est-à-dire le titre du sujet à traiter; celui-ci est souvent suivi d'un sous-titre destiné à préciser l'aspect du sujet
- les nom et prénom de l'auteur
- le titre du volume souligné
- les pages de références
- la citation ou un résumé sommaire des idées pertinentes. Certains y ajoutent une critique personnelle ou un commentaire de l'oeuvre.

Voici un exemple de fiche documentaire:

PUBERTE	PSYCHOLOGIE
Conflit intérieur Gallimard, p., L'Enfant de 12 à 15 ans, pp. 19-24. Mais le conflit du préadolescent est d'abord intérieur, traduisant les soubresauts d'un équilibre qui se cherche. C'est la résurgence de la crise du moi avec son égocentrisme..............	

Lectures supplémentaires sur ce sujet:

Boucher, R. et Mignault, M., Les Etapes de la rédaction d'un travail en bibliothèque, La Pocatière, Collège de la Pocatière, 1978, pp. 32-42.

B. Classement des fiches.

Comme un étudiant effectue plusieurs recherches en différentes matières de son curriculum, il devient nécessaire d'établir un certain classement des fiches rédigées et ceci en vue d'une utilisation ultérieure. Ces fiches doivent être classées par ordre alphabétiques d'auteurs ou de sujets. (Boucher, R. et Mignault, M., ibid., p. 29, Fabi, T., ibid., pp. 41-42.

IV. SYSTEME DE CLASSIFICATION

Chaque bibliothèque adopte une forme précise de classement des documents. Il existe divers sytèmes de classification. Les deux plus populaires sont: a) le système de classification décimale Dewey et b) le système de classification de la bibliothèque du Congrès de Washington. Nous ne présentons ici que la première classification, celle de Dewey, renvoyant le lecteur qui désire connaître la classification du Congrès à Fabi, T., ibid., pp. 27-34.

Voici, en page suivante, le système de classification décimale de Dewey (Fabi, T., ibid., pp. 24-26):

CLASSIFICATION DECIMALE DEWEY

000- GENERALITES

010 - Bibliographies et catalogues
020 - Bibliothéconomie et documentation
030 - Encyclopédies générales
040
050 - Publications en série d'ordre général
060 - Organisations générales et muséologie
070 - Journalisme, édition, journaux
080 - Recueils généraux
090 - Manuscrits et livres rares

100- PHILOSOPHIE et disciplines connexes

110 - Métaphysique
120 - Connaissance, cause, finalité, l'homme
130 - Psychologie populaire, parapsychologie
140 - Divers systèmes philosophiques
150 - Psychologie
160 - Logique
170 - Ethique (Philosophie morale)
180 - Philosophie ancienne, médiévale, orientale
190 - Philosophie occidentale moderne

200- RELIGION

210 - Religion naturelle
220 - Bible
230 - Théologie doctrinale chrétienne
240 - Théologie morale et spirituelle chrétienne
250 - Eglise locale, congrégations religieuses
260 - Théologie et société, ecclésiologie
270 - Histoire et géographie de l'Eglise
280 - Confessions et sectes chrétiennes
290 - Autres religions et religion comparée

300- SCIENCES SOCIALES

310 - Statistiques
320 - Science politique
330 - Economie politique
340 - Droit
350 - Administration publique
360 - Pathologie sociale et services sociaux
370 - Instruction et éducation
380 - Commerce
390 - Coutumes et folklore

400- LANGAGE

410 - Linguistique
420 - Langue anglaise et anglo-saxon
430 - Langues germaniques - Allemand
440 - Langues romanes - Français
450 - Langues italienne, roumaine, rhéto-romaine
460 - Langues espagnole et portugaise
470 - Langues italiques - Latin
480 - Langues helléniques - Grec classique
490 - Autres langues et groupes de langues

500- SCIENCES PURES

510 - Mathématiques
520 - Astronomie et sciences connexes
530 - Physique
540 - Chimie et sciences connexes
550 - Sciences de la Terre et des autres mondes
560 - Paléontologie
570 - Sciences de la vie
580 - Botanique
590 - Zoologie

600- TECHNIQUES (Sciences appliquées)

610 - Sciences médicales
620 - Art de l'ingénieur; activités connexes
630 - Agriculture et techniques connexes
640 - Arts ménagers et sciences ménagères
650 - Services des directions d'entreprises
660 - Technique chimique et techniques connexes
670 - Fabrication industrielle
680 - Fabrications diverses
690 - Bâtiments

700- ARTS

710 - Urbanisme et art du paysage
720 - Architecture
730 - Arts plastiques - Sculpture
740 - Dessin, arts décoratifs et arts mineurs
750 - Peinture et peintures
760 - Arts graphiques - Gravures
770 - Photographie et photographies
780 - Musique
790 - Loisirs : spectacles, jeux, sports

800- LITTERATURE (Belles-lettres)

810 - Littérature américaine en anglais
820 - Littératures anglaise et anglo-saxonne
830 - Littératures des langues germaniques
840 - Littératures des langues romanes
850 - Littératures italienne, roumaine, rhéto-romane
860 - Littératures espagnole et portugaise
870 - Littératures des langues italiques - Littérature latine
880 - Littératures des langues helléniques
890 - Littératures des autres langues et groupes de langues

900- GEOGRAPHIE ET HISTOIRE GENERALES

910 - Géographie générale - Voyages
920 - Biographie universelle et généalogie
930 - Histoire générale du monde ancien
940 - Histoire générale de l'Europe
950 - Histoire générale de l'Asie
960 - Histoire générale de l'Afrique
970 - Histoire générale de l'Amérique du Nord
980 - Histoire générale de l'Amérique du Sud
990 - Histoire générale des autres régions

Dans la plupart des collèges, y compris le Collège de la Gaspésie, les volumes sont classés selon la cote Dewey. Ce système de classification se présente sur une base décimale. Il s'étend de 000 à 1,000 comprenant 10 classes et 100 divisions. Chaque division comprend des subdivisions (1,000); chaque subdivision, des sections (10,000) et chaque section, des sous-sections (100,000), ce qui donne le tableau suivant:

CLASSIFICATION	n
Classes	10
divisions	100
subdivisions	1,000
sections	10,000
sous-sections	100,000

et le système se subdivise encore (Fabi, T., ibid., p. 27).

Les données ci-dessus expliquent les cotes apparaissant au dos des volumes classés sur les rayons de la bibliothèque.

DEMARCHES DE L'ETUDIANT EN BIBLIOTHEQUE

Voici, en résumé, les différentes démarches que doit effectuer l'étudiant lors d'une recherche en bibliothèque:

1. Consulter le catalogue des auteurs et/ou des sujets afin d'y trouver les références nécessaires ou utiles au développement du thème à traiter.

2. Se présenter au comptoir des prêts en fournissant au préposé les références requises: auteur, titre et cote du volume.

3. Consulter les livres généraux: index, bibliographies, annuaires, encyclopédies ou autres documents selon le sens et la portée de la recherche.

4. S'il y a lieu, consulter les dictionnaires, les revues ou les journaux (quotidiens ou hebdomadaires).

5. Rédiger sur place les fiches bibliographiques des ouvrages retenus.

6. Si nécessaire, rédiger des fiches documentaires en relevant avec exactitude les citations ou références jugées utiles au développement du sujet.

EXEMPLE D'UN TRAVAIL DE RECHERCHE EN BIBLIOTHEQUE CONCERNANT LE COURS DE PSYCHOLOGIE GENERALE 350-102-72

1. Selon les références bibliographiques fournies dans le "Plan de cours", consulter le catalogue des auteurs.

2. A l'aide des mots-vedettes, consulter le catalogue des sujets dans le but de connaître d'autres volumes traitant du thème de recherche.

3. Se présenter au comptoir en fournissant au préposé aux prêts les références requises: auteur, titre, cote du volume désiré.

4. Consulter les dictionnaires de psychologie afin d'y trouver des notions précises.

5. Selon le sujet et l'ampleur de la recherche, consulter les revues à caractères psychologiques ou tous documents pertinents au sujet traité. Exemple: revue "Psychologie", articles de journaux, etc...

6. Rédiger sur place les fiches bibliographiques des volumes, revues ou documents jugés utiles à la recherche.

7. Rédiger, si nécessaire, les fiches documentaires des citations ou références désirées.

La recherche en bibliothèque occupe une partie importante de l'horaire d'un étudiant. Il importe donc

que celui-ci acquiert le plus tôt possible les connaissances requises en ce domaine. Ces connaissances le rendront plus habile à trouver rapidement les références désirées. Il gagnera ainsi un temps précieux qu'il pourra, avec avantages, consacrer à la rédaction de ses travaux scolaires.

BIBLIOGRAPHIE

XXXX - Boucher, R. et Mignault, M., Les Etapes de la rédaction d'un travail en bibliothèque, La Pocatière, Collège de la Pocatière, 1978.

XXX - Caza, G., Manuel d'initiation à la méthodologie du travail intellectuel, Sherbrooke, Editions G. Caza, 1975

XXXX - Fabi, T., Comment faire une recherche, Montréal, Fides, 1975.

XXX - Lanoix, J., Comment réussir et vivre heureux au CEGEP, Montréal, Editions Stanké, 1978.

X - Dartois, C., La Pratique du travail intellectuel, Paris, Editions du Centurion, 1976.

LEGENDE:

XXXX : meilleurs auteurs
XXX : très bon
XX : bon *
X : bon

PARTIE III

LA PRESENTATION DES TRAVAUX SCOLAIRES

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION.. 201

I. DEFINITION.. 201

II. PARTIES D'UN TRAVAIL SCOLAIRE...................... 202

A. Page-titre.. 202

B. Table des matières.................................. 203

C. Texte du travail.................................... 203

D. Bibliographie....................................... 204

E. Appendices.. 209

III. PRESENTATION MATERIELLE........................... 210

A. Les parties du travail.............................. 211

1. page-titre.. 211

2. table des matières.................................. 211

3. texte... 215

4. bibliographie....................................... 217

5. appendices.. 217

B. Autres détails techniques........................... 219

1. marges.. 219

2. pagination.. 219

3. citations... 219

4. références et notes................................. 219

5. tableaux et figures................................. 222

CONCLUSION.. 222

BIBLIOGRAPHIE... 223

Les objectifs visés par l'étudiant lorsqu'il accomplit un travail de recherche en bibliothèque ne concernent pas toujours nécessairement la remise d'un travail écrit dans une discipline donnée et devant être remis à échéance déterminée. Toutefois, il arrive fréquemment, au cours d'une session, que l'étudiant doive rédiger et présenter le compte-rendu d'une recherche. Il lui faut alors posséder les connaissances techniques touchant la présentation d'un travail scolaire.

Le but des pages suivantes est de fournir à l'étudiant des règles méthodologiques précises en ce qui a trait à la présentation des travaux de recherche, nous inspirant plus spécialement des auteurs Raymond Boucher et Marcel Mignault (1978) ainsi que de Benoît Bernier (1973). Nous définirons d'abord l'expression retenue "présentation des travaux scolaires" et présenterons, en les expliquant, les diverses parties d'un travail de recherche. Des modèles illustreront chacune de ces parties. Suivront des détails techniques concernant la présentation matérielle d'un travail de recherche.

1. <u>DEFINITION</u>

Roger Carette définit un rapport de recherche

comme "une communication écrite et organisée de faits et opinions retenus par le chercheur" (Carette, R., ibid., p. 69). Cette définition s'applique aux compte-rendus de recherche demandés dans les cadres réguliers d'un cours collégial et que nous nommons ici "travaux scolaires".

11. PARTIES D'UN TRAVAIL SCOLAIRE

Un travail scolaire de recherche contient divers éléments: page-titre, table des matières, introduction, développement, conclusion, bibliographie ainsi qu'appendices et index si nécessaire.

A. Page-titre

La présentation de la page-titre peut varier selon les institutions et les exigences des professeurs des diverses disciplines. Nous croyons qu'une page-titre devrait contenir:

- le titre du travail et le sous-titre s'il y a lieu;
- le prénom et le nom du professeur à qui le travail est présenté;
- les prénom et nom de l'étudiant (on peut y ajouter le niveau de scolarité);
- le titre et le numéro du cours;
- le nom de l'école;
- la date (jour, mois, année) où le travail est présenté.

B. Table des matières

La table des matières présente, en ordre, le contenu du travail: introduction, titres et sous-titres des chapitres, conclusion, bibliographie ainsi qu'appendices si le cas se présente.

C. Texte du travail

Le texte d'un travail de recherche doit contenir une introduction, un développement et une conclusion. L'introduction est destinée à présenter le sujet traité et à en annoncer les divisions. Sa longueur varie avec les limites de la recherche. Le développement est le noeud (Fabi, T., ibid., p. 49) ou le corps du travail (Bernier, B., ibid., p. 10). Il se présente, dans l'ordre annoncé lors de l'introduction, sous forme de sections et de sous-sections. Chaque section ou chapitre doit être précédé d'un titre précis. Par souci de plus grande clarté, il est parfois bon d'ajouter des sous-titres aux subdivisions des chapitres. Celles-ci sont présentées à l'aide de paragraphes correspondant aux idées développées. L'enchaînement des paragraphes doit refléter l'enchaînement des idées. La longueur des chapitres est proportionnelle à la valeur des différentes idées exprimées.

Le texte d'un travail de recherche se termine par une conclusion. Il s'agit d'une synthèse où l'auteur tente de résumer, en quelques paragraphes, les idées exprimées au cours du développement et d'ouvrir le sujet sur de plus vastes considérations.

Lectures supplémentaires suggérées:

Blackburn, M. et al., Comment rédiger un rapport de recherche, Montréal, Leméac, 197[illegible], [illegible]. 5-7.

Bernier, B., Guide de présentation d'un travail de recherche, Montréal, Presses de l'Université du Québec, pp. 10-11.

Fabi, T., Comment faire une recherche, Montréal, Fides, p. 49.

D. Bibliographie

La liste bibliographique d'un travail scolaire de recherche ne doit contenir que les volumes et tous les volumes utilisés pour la rédaction du travail. Elle renseigne le lecteur sur le sérieux de la recherche et devient susceptible de guider d'autres chercheurs. Elle se présen-

te suivant l'ordre alphabétique des auteurs et se place ordinairement à la fin du travail, avant les appendices.

Lorsqu'il s'agit d'un travail contenant plusieurs pages, il est conseillé par la plupart des auteurs de classifier les documents en regroupant souces et études, ouvrages généraux et spéciaux, livres et périodiques (Bernier, B., ibid., p. 7; Boucher, R. et Mignault, M., ibid., pp. 49-50; Fabi, T., ibid., p. 47; Blackburn, M., ibid., p. 10). Nous ne pouvons fournir dans ce bref document tous les détails bibliographiques concernant chaque catégorie d'ouvrages généraux et spéciaux, qu'ils soient manuscrits, imprimés, figurés, sonores, etc... Nous n'indiquerons que la description des livres et des articles.

1. Description d'un livre.

La description d'un livre contient:

- le nom et le prénom de l'auteur;
- le titre du volume et le sous-titre s'il y a lieu;
- le lieu d'édition;
- la maison d'édition;
- la date d'édition.

Certains auteurs conseillent d'ajouter le nombre

de pages (Boucher, R. et Mignault, M., ibid., p. 20; Blackburn, M. et al., ibid., p. 12; Fabi, T., ibid., p. 38).

Exemple d'une description de livre:

Fabi, Thérèse, Comment faire une recherche?, Montréal, Fides, 1975, 127 p..

On voit que le titre est souligné, que chaque élément est séparé du suivant par une virgule et que le point n'apparaît qu'à la fin de la description (Blackburn, M. et al., ibid., p. 13).

Lorsqu'un même auteur se retrouve dans une bibliographie, on ne répète pas son nom, mais on le remplace par des tirets (8 frappes). Si deux auteurs ont collaboré à la publication d'un volume, les deux noms sont indiqués dans l'ordre suivant: nom, prénom, prénom, nom, etc.. Ainsi, l'oeuvre citée plus haut pourrait se présenter ainsi:

Boucher, Raymond et Marcel Mignault, Les Etapes de la rédaction d'un travail en bibliothèque, etc..

Si un livre a été écrit en collaboration, par plusieurs auteurs, il s'agit de nommer le premier auteur

et d'ajouter "et al." (et alii, et les autres) ou "et collaborateurs". La description du volume de Blackburn et de ses collaborateurs illustre cette théorie.

Si la date n'apparaît pas, on indique s.d. (sans date); si le lieu n'apparaît pas, on indique s.l. (sans lieu); si la date ni le lieu ne sont indiqués, on écrit s.l. n.d. (sans lieu ni date) (Bernier, B., ibid., p. 36).

Si seulement une section du livre a été utilisée, on remplace le nombre de pages par l'indication des pages lues.

2. Description d'un article.

La description d'un article de périodiques ou de journaux, de dictionnaire, d'encyclopédie ou d'autres ouvrages de consultation se fait de la façon suivante:

- nom et prénom de l'auteur;
- titre de l'article entre guillemets;
- titre du périodique ou autres souligné;
- numéro de l'exemplaire ou du volume;
- date (mois, année) entre parenthèses;
- pages consultées.

Exemple de la description d'un article de revue:

Bonnafont, Claude, "Les mères célibataires volontaires", revue Psychologie, #113, juin 1979, pp. 81-86.

Pour décrire un article de journal, il faut ajouter le lieu de publication après le titre et entre parenthèses.

Exemple de la description d'un article de journal:

Leclerc, Jean-Claude, "Le Pèlerinage de la liberté", Le Devoir, (Montréal), vol. LXX, no. 134, (9 juin 1979), p. 4.

Un article de dictionnaire, d'encyclopédie ou de tout ouvrage de consultation se décrit à peu près de même façon qu'un article de revue.

Exemple de la description d'un article de dictionnaire:

Sillamy, Norbert, "Anoxie", Dictionnaire de psychologie, Paris, Librairie Larousse, 1977, p. 31.

Il existe plusieurs cas particuliers concernant la description des articles. Nous référons le lecteur aux sources suivantes:

Boucher, P. et M. Mignault, ibid., pp. 22-25.

Bernier, B., ibid., pp. 38-40.

Blackburn, M., ibid., pp. 14-20.

Pour tous renseignements touchant la bibliographie, nous suggérons les lectures suivantes:

Boucher, R. et M. Mignault, Les Etapes de la rédaction d'un travail en bibliothèque, La Pocatière, Collège de la Pocatière, 1978, pp. 20-29.

Bernier, B., Guide de présentation d'un travail de recherche, Montréal, Les Presses de l'Unive.sité du Québec, 1973, pp. 7-8, 30-40.

Blackburn, M., et al., Comment rédiger un rapport de recherche, Montréal, Leméac, 1974, pp. 3, 10-20.

Fabi, T., Comment faire une recherche?, Montréal, Fides, 1975, p. 47.

E. Appendices

Un travail de recherche ne contient pas toujours et nécessairement un ou des appendices (ou annexes). Toutefois, ils deviennent nécessaires si l'on veut présenter un

tableau, un schéma, une illustration, un article etc., tous éléments qui, insérés au texte l'alourdiraient mais qui, placés hors texte viennent l'étoffer et lui apporter un complément intéressant et souvent enrichissant pour les lecteurs.

Exemple d'appendice:

Si, parlant de l'apprentissage, vous y faites voir le rôle de la mémoire et que vous êtes amené à distinguer mémoire à court et à long terme, un appendice pourrait être constitué d'un article de la revue "Psychologie" consacré à ce sujet.

Les pages précédentes étaient destinées à fournir des règles méthodologiques concernant les diverses parties d'un travail de recherche. Les pages suivantes sont consacrées aux détails techniques qui doivent être respectés lors de la présentation matérielle de chacune de ces parties.

111. PRESENTATION MATERIELLE

Au cours de cette section, nous reprendrons chaque partie d'un travail de recherche en indiquant les détails techniques de présentation matérielle qui s'y rattachent. Nous présenterons également les données techniques ayant

trait à la pagination, aux marges, aux espacements, aux citations, aux références, aux notes au bas des pages, aux tableaux et figures etc.

A. Les parties du travail de recherche

1. Page-titre.

Les éléments déjà énumérés devant figurer sur une page-titre doivent être disposés de façon à respecter les marges habituelles, soit environ deux pouces en haut (ou plus, dépendamment des titre et sous-titre), un pouce en bas, un pouce ½ à gauche et un pouce à droite. Le texte doit être distribué symétriquement par rapport au centre de la page et disposé de telle façon que celle-ci soit suffisamment aérée. Le titre s'écrit en majuscules et le sous-titre en majuscules et en minuscules. La fig. 1 de la page suivante offre un exemple de page-titre.

2. Table des matières.

L'expression "Table des matières" doit être bien centrée, écrite en majuscules et située à un pouce ½ du haut de la page. Les mots introduction, chapitre, conclusion, bibliographie, appendice, de même que les titres des chapitres doivent être écrits en majuscules et les sous-titres en minuscules. La ligne de chaque expression se termine au moyen de points situés à deux espaces les uns des autres. Le numéro de la page apparaît à droite

Fig. 1 - Modèle de page-titre.

L'APPRENTISSAGE

L'apprentissage par essais et erreurs

Travail présenté

à

Mme Yvonne Blais

par

Paul Viaud

Coll. 1

Psychologie générale 350-102-71

Collège de la Gaspésie

15 septembre 1979

et se situe de façon à respecter une marge d'un pouce. Les numéros de chapitre sont notés en chiffres romains, les titres, en lettres majuscules et les sous-titres en chiffres arabes. La fig. 2 présente un exemple de table des matières.

Fig. 2 - Modèle de table des matières.

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION..1

CHAPITRE 1. - L'APPRENTISSAGE..........................3

A.- Définition..................................3

B.- Types d'apprentissage.......................4

1. sensori-moteur...........................4

2. perceptif................................5

3. intelligent..............................5

4. par essais et erreurs....................6

5. par association..........................7

6. par "insight"............................8

CHAPITRE 11. - L'APPRENTISSAGE PAR ESSAIS ET ERREURS..9

A.- Définition..................................10

B.- Conditions expérimentales...................10

C.- Matériel expérimental.......................13

D.- Le transfert bilatéral......................15

CONCLUSION..17

BIBLIOGRAPHIE.......................................19

APPENDICE A - Expériences de Kohler.................20

APPENDICE B - Le transfert..........................22

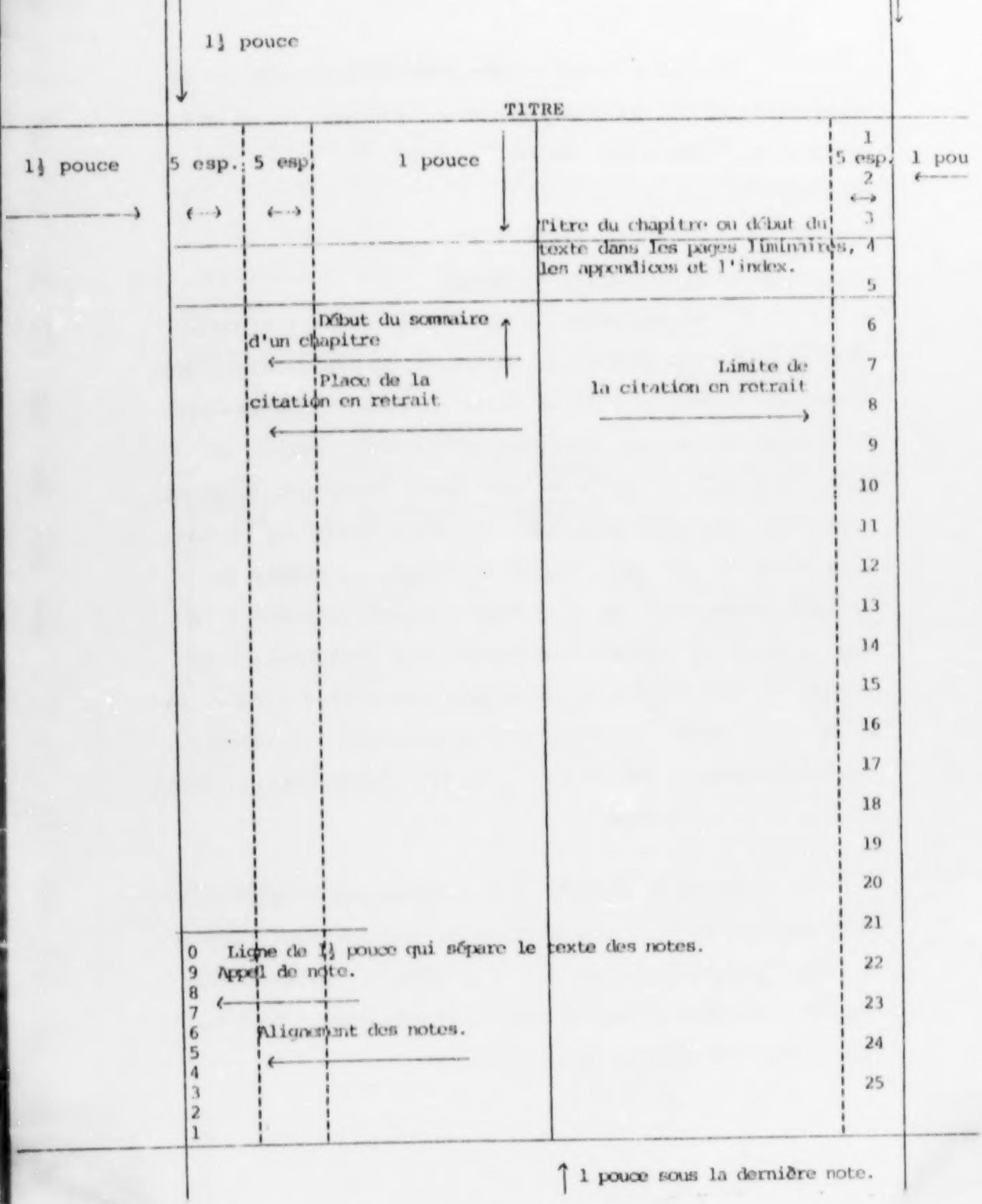
Il existe d'autres méthodes de présentation de page-titre et de table des matières (Boucher, R. et Mignault, M., ibid., pp. 73,77,81; Fabi, T., ibid., pp. 51 et 53).

3. <u>Présentation du texte</u>.

Si possible, le texte d'un travail scolaire doit être dactylographié en utilisant un papier blanc non ligné, de format 8½ x 11 et écrit au recto de la feuille. Si l'étudiant ne peut dactylographier ses travaux, il doit s'efforcer d'appliquer les règles méthodologiques et techniques exposées plus haut, utiliser également un papier blanc et une encre bleue ou noire. Le modèle de feuille-guide (Bernier, B., ibid., p. 42) présenté à la fig. 3 contient les détails requis à la présentation du texte; il faut remarquer la largeur des quatre marges, la place des titres: introduction, chapitres, conclusion, bibliographie, appendices et tous les autres détails techniques de présentation.

Chaque paragraphe doit débuter par un alinéa de huit espaces et être séparé du précédent par trois interlignes. Les diverses parties d'un chapitre peuvent être séparées par quatre interlignes. Chaque partie du travail doit commencer sur une page distincte.

Fig. 3 MODELE DE FEUILLE-GUIDE



4. Bibliographie.

Les détails techniques de la présentation d'une bibliographie peuvent se résumer ainsi. La première description apparaît à un pouce du titre. Chaque énumération commence à la marge et la ligne suivante, à cinq espaces plus loin. Chacune des descriptions se présente à simple interligne et est séparée de la suivante par une double interligne.

5. Appendice.

Les appendices s'écrivent à simple interligne et apparaissent sur des pages distinctes.

B. Autres détails techniques

1. Marges.

Les marges doivent être uniformes; environ 1½ pouce en haut et à gauche et 1 pouce au bas et à droite de la feuille.

2. Pagination.

La pagination d'un texte s'opère de la façon suivante: toutes les pages sont comptées dans la numérotation, mais on ne pagine pas la page-titre, la table des matières, l'introduction, les pages des débuts de chapitre, la conclusion, la bibliographie et les appendices. Le numéro de la page s'écrit au coin supérieur droit, à distance uniforme, soit à environ un pouce du haut de la page et à la marge de droite.

3. Citations.

Les citations de moins de cinq lignes doivent être intégrées au texte et mises entre guillemets. Quant aux citations de cinq lignes et plus, elles doivent être disposées en retrait à cinq espaces des deux marges (voir modèle de feuille-guide) et retranscrites sans guillemets, à simples interlignes. Chaque paragraphe doit être séparé par une double interligne.

Une citation doit être retranscrite intégralement. Si quelques mots ne peuvent être utilisés, on les remplace par trois points entre parenthèses (...) Si l'on désire omettre quelques phrases ou quelques lignes d'une citation, on le signale par une ligne pointillée:

....

4. Références et notes.

Il arrive assez fréquemment qu'en cours de rédaction, l'étudiant désire citer un extrait de passages recueillis sur des fiches documentaires; il doit alors recourir aux fiches bibliographiques correspondantes.

Si une référence est indiquée pour la première fois ou n'est pas utilisée par ailleurs, la description bibliographique doit être en son entier et se terminer par l'indication de la page utilisée.

Si la référence est immédiatement répétée, il suffit d'employer l'expression ibid. (ibidem, au même endroit) et d'indiquer la page. Si cette même référence est séparée de la suivante, on peut la noter par l'expression op. cit. (opere citato, dans l'ouvrage cité) et indiquer la page utilisée (Bernier, B., ibid., p. 26).

Les références sont en liens étroits avec les citations et la bibliographie. Elles viennent indiquer avec précision la source des citations reproduites dans un texte. Elles réfèrent à la bibliographie car la plupart d'entre elles peuvent être retrouvées dans la liste bibliographique.

Les références peuvent être indiquées à l'aide de notes au bas des pages ou à l'intérieur du texte. Pour indiquer une référence au bas d'une page, il faut prévoir l'espace voulu et séparer cette note du texte par une double interligne et au moyen d'une ligne d'environ 16 frappes (un pouce ou plus). Les références sont numérotées par un chiffre inscrit un peu plus haut que la ligne du texte. Il en est de même pour ce chiffre précédant la référence au bas de la page. La numérotation des références peut recommencer à partir de 1 à chaque chapitre. Voici un exemple d'une référence apparaissant au bas d'une page.[1]

---

[1]Boucher, R. et M. Mignault, Les Etapes de la rédaction d'un travail en bibliothèque, La Pocatière, Collège de la Pocatière, 1978, p. 53.

Quant aux références intégrées au texte et concernant les auteurs cités en bibliographie, elles peuvent s'indiquer de trois façons différentes: a) si l'auteur est cité pour la première fois, on doit indiquer entre parenthèses le nom de l'auteur, la date de publication et la page de référence; b) lorsque l'auteur a déjà été cité, on peut se contenter d'écrire entre parenthèses le nom de l'auteur suivi de l'expression ibid. et de la page de référence; c) certains professeurs acceptent la notation suivante: la liste bibliographique étant numérotée par ordre alphabétique d'auteurs, il s'agit de signaler, entre parenthèses, le numéro d'ordre de l'auteur suivi de la page de référence. Exemple: la notation (4, 25) signifie qu'il faut référer au 4e auteur de la liste bibliographique et à la page 25 de l'ouvrage cité.

Lectures supplémentaires suggérées:

Pour tout autre renseignement et pour trouver des modèles concernant les références et notes:

Boucher, R. et M. Mignault, Les Etapes de la rédaction d'un travail en bibliothèque, La Pocatière, Collège de la Pocatière, 1978, pp. 53-56.

Bernier, B., Guide de présentation d'un travail

de recherche, Montréal, Les Presses de l'Université du Québec, 1973, pp. 20-27.

Blackburn, M. et al., Comment rédiger un rapport de recherche, Montréal, Leméac, 1974, pp. 29-37.

5. Tableaux et figures.

Un travail de recherche se complète parfois avantageusement d'illustrations: tableaux et figures, graphiques et diagrammes etc. Si le travail n'en contient que quelques-uns, les titres peuvent être annoncés dans la table des matières; si plusieurs tableaux et figures doivent être inclus, il est bon d'en dresser une liste spéciale appelée Liste des illustrations (Boucher, R. et M. Mignault, ibid., p. 73.).

Au cours des pages précédentes, nous avons voulu tout d'abord définir la méthode de travail surnommée "présentation des travaux scolaires"et par la suite rappeler des règles méthodologiques concernant la structure interne de leurs divers éléments. Et comme la structure externe a également son importance, nous avons distingué des règles de présentation matérielle applicables aux travaux scolaires d'un étudiant de niveau collégial. Les auteurs auxquels nous avons sans cesse référé apparaissent en bibliographie.

BIBLIOGRAPHIE

XXXX - Bernier, B., Guide de présentation d'un travail de recherche, Montréal, Les Presses de l'Université du Québec, 1973.

XXX - Blackburn, M. et al., Comment rédiger un rapport de recherche, Montréal, Leméac, 1974.

XXXX - Boucher, R. et M. Mignault, Les Etapes de la rédaction d'un travail en bibliothèque, La Pocatière, Collège de la Pocatière, 1978.

XX - Caza, G., Manuel d'initiation à la méthodologie du travail intellectuel, Sherbrooke, Editions G. Caza, 1975.

XX - Dartois, C., La Pratique du travail intellectuel, Paris, Editions du Centurion, 1976.

XXX - Fabi, T., Comment faire une recherche?, Montréal, Fides, 1975.

X - Lanoix, J., Comment réussir et vivre heureux au CEGEP, Montréal, Editions Stanké, 1978.

XXX - Meynard, R., Normes de présentation des Mémoires et travaux d'étudiants, Montréal, Infodoc, 1973.

LEGENDE:

XXXX : meilleurs auteurs
XXX : très bon
XX : bon
X : bon

CONCLUSION

L'acquisition de méthodes de travail scolaire apparaît particulièrement importante à l'étudiant désireux de remplir les exigences d'un programme académique et d'ainsi progresser dans son apprentissage personnel. Plusieurs méthodes de travail sollicitent alors son attention.

De nombreux pédagogues se sont intéressés aux méthodes de travail scolaire. Pour notre part, et suite à maintes interrogations concernant l'apprentissage actuel des étudiants de niveau collégial, nous avons voulu cerner de plus près trois méthodes particulières: la prise de notes de cours, le travail de recherche en bibliothèque et la présentation des travaux scolaires.

La prise de notes de cours est un exercice quotidien dans la vie d'un étudiant. Cette méthode de travail peut devenir très salutaire car, appliquée au long des jours, elle finit par développer l'esprit d'analyse en même temps que l'esprit de synthèse, deux qualités de l'esprit non négligeables pour un travailleur intellectuel. Certaines règles méthodologiques président à l'ap-

prentissage de la prise de notes de cours. Nous les avons rappelées à l'étudiant qui sent le besoin d'améliorer cette méthode de travail.

Une bibliothèque joue un rôle très important dans une institution scolaire. La fréquentation assidue de cette importante ressource contribue à l'amélioration de l'apprentissage. La connaissance des techniques de recherche en bibliothèque facilite le travail et contribue à l'acquisition de connaissances dans diverses disciplines. L'étudiant qui connaît les étapes d'une démarche en bibliothèque épargne un temps précieux et utilise au maximum la riche documentation mise à sa disposition.

La recherche en bibliothèque vise très souvent la rédaction d'un travail précis dans telle ou telle matière. Nous n'avons pas abordé ce sujet. Seule, la présentation du travail a retenu notre attention. Là également, plusieurs règles méthodologiques doivent être retenues et appliquées. S'il faut connaître tous les éléments internes constituant un travail de recherche, il convient également d'en connaître les aspects matériels de présentation et tous les détails techniques qui ajoutent à sa qualité.

Au cours de ce travail, nous n'avons fait que tenter une synthèse des oeuvres d'auteurs par ailleurs étudiés au cours d'une recension de littérature touchant les trois méthodes de travail scolaire choisies. Nous tenons à préciser que la valeur attribuée aux cotes employées ne vise nullement la qualité relative des auteurs retenus, mais les seuls aspects techniques d'une méthodologie que nous croyons susceptible d'être adoptée en milieu collégial.

BIBLIOGRAPHIE

- Bernier, B., Guide de présentation d'un travail de recherche, Montréal, Les Presses de l'Université du Québec, 1973.

- Blackburn, M. et al., Comment rédiger un rapport de recherche, Montréal, Leméac, 1974.

- Bosquet, R., Savoir étudier, Paris, Editions du Centurion, 1969.

- Boucher, R. et M. Mignault, Les Etapes de la rédaction d'un travail en bibliothèque, La Pocatière, Collège de la Pocatière, 1978.

- Carette, R., Méthodologie du travail intellectuel: la recherche bibliographique, le rapport de recherche, Montréal, Beauchemin, 1972.

- Caza, G., Manuel d'initiation à la méthodologie du travail intellectuel, Sherbrooke, Editions G. Caza, 1975.

- Dartois, C., Comment prendre des notes, Paris, Editions du Centurion, 1967.

- -----------, La Pratique du travail intellectuel, Paris, Editions du Centurion, 1976.

- Fabi, T., Comment faire une recherche?, Montréal, Fides, 1975.

- Girard, M., L'Art d'apprendre, Livre du Maître, Montréal, Fides, 1965.

- -----------, L'Art d'apprendre, Livre de l'élève, Montréal, Fides, 1970.

- Lanoix, J., Comment réussir et vivre heureux au CEGEP, Montréal, Editions Stanké, 1978.

- Meynard, R., Normes de présentation des Mémoires et travaux d'étudiants, Montréal, Infodoc, 1973.

- Morgan, C. et J. Deese, Comment étudier, Montréal, Mc Graw Hill, 1968.

ANNEXE II

GRILLES DE CATEGORIES ET DE CRITERES DE PERFORMANCE

PRISE DE NOTES DE COURS

CATEGORIES	CRITERES DE PERFORMANCE	FEEDBACK
I- NIVEAUX D'IDEES		
1- idée principale	1- formulation correcte	
2- idées secondaires	2- formulation précise	
	3- formulation de toutes les idées secondaires	
3- arguments-détails	4- formulation de tous les arguments-détails	
	5- exemples clairement énoncés lorsque pertinents	
	6- exemple(s) pertinent(s)	
II- DISPOSITION DES NOTES		
4- idée principale	7- correctement disposée sur la feuille	
5- idées secondaires	8- présentées en retrait avec décalage vers la droite	
6- détails, explications, exemples	9- décalage vers l'extrême droite	
7- alternance de la numérotation	10- numérotation correcte	
III- ASPECT MATERIEL		
8- pagination	11- numérotation correcte	
9- date	12- indication exacte	
10- titre	13- clairement indiqué	
11- aération	14- au bon endroit	
	15- espaces suffisants entre différentes catégories d'idées	
IV- CODES		
12- abréviations	16- facilement compréhensible	
	17- utilisation constante des mêmes abréviations	
	18- usage modéré	
13- sigles	19- notation conventionnelle correcte	
	20- compréhension facile.	

RECHERCHE EN BIBLIOTHEQUE

CATEGORIES	CRITERES DE PERFORMANCE	FEEDBACK Indiqué	FEEDBACK Indiqué au bon endroit
1- Fiches bibliographiques	1- Indication cote du volume		
	2- Utilisation catalogue des auteurs s'il y a lieu		
	3- Utilisation catalogue par sujets s'il y a lieu		
	4- Indication catégories de volume selon cote Dewey		
	5- Indication type de documentation (livre, revue)		
	6- Indication nom de l'auteur		
	7- Indication prénom de l'auteur		
	8- Indication titre souligné		
	9- Indication lieu d'édition		
	10- Indication maison d'édition		
	11- Indication date d'édition		
2- Fiches documentaires	12- Fiches bibliographiques correspondantes		
	13- Identification de la matière		
	14- Identification du sujet		
	15- Identification nom de l'auteur		
	16- Identification prénom de l'auteur		
	17- Titre correct		
	18- Titre souligné		
	19- Pages de références indiquées		
	20- Pages de références indiquées		
	21- Citation correcte s'il y a lieu		
	22- Citation résumant idées pertinentes s'il y a lieu		
	23- Résumé clair et sommaire des idées pertinentes s'il y a lieu		
	24- Commentaire personnel s'il y a lieu		

LA PRESENTATION DES TRAVAUX SCOLAIRES

CATEGORIES	CRITERES DE PERFORMANCE	FEEDBACK: correct	FEEDBACK: disposition correcte
1- Parties et présentation matérielle d'un travail de recherche			
A. PAGE-TITRE			
1- titre du travail	1- adéquat (répétant essentiel du contenu)		
2- sous-titre, s'il y a lieu	2- adéquat (répétant essentiel du contenu)		
3- nom du professeur	3- indiqué		
4- nom de l'étudiant	4- indiqué		
5- niveau de scol.	5- indiqué		
6- titre du cours	6- exact		
7- numéro du cours	7- exact		
8- nom du Collège	8- indiqué		
9- date	9- indiqué		
B. TABLE DES MATIERES			
1- Introduction	10- indiqué		
2- titre des chapitres	11- énumération précise et complète de tous les chapitres 12- les mêmes que dans le travail		
3- sous-titres des chapitres	13- les mêmes que dans le travail 14- énumération précise et complète de tous les chapitres		
4- conclusion	15- indiqué		
5- bibliographie	16- indiqué		
6- appendices, s'il y a lieu	17- titres indiqués		
7- pages	18- indiqué		

FEEDBACK

CATEGORIES	CRITERES DE PERFORMANCE	FEEDBACK
C. CONTENU		
1- introduction	19- sujet présenté 20- idées principales développées dans le texte clairement annoncées	
2- développement	21- idées importantes suffisamment développées 22- enchaînement des idées et des paragraphes	
3- citations	23- reproduction textuelle exacte 24- pertinentes	
4- conclusion	25- synthèse des idées développées clairement exprimée	

CATEGORIES	CRITERES DE PERFORMANCE	FEEDBACK
5- bibliographie	26- citée en ordre alphabétique d'auteurs 27- énumération complète des volumes cités dans le texte (excluant références apparaissant dans texte et notées au bas des pages)	
6- appendices, s'il y a lieu	28- contenu directement relié au sujet traité	
D. PRESENTATION MATERIELLE		
1- introduction	29- texte approximativement de même longueur que conclusion	
2- développement	30- dans l'ordre des sections et sous-sections annoncées 31- titre annoncé au début de chaque section et sous-section 32- paragraphes correspondant aux idées développées	
3- conclusion	33- texte approximativement de même longueur que l'introduction	
4- bibliographie		
- nom de l'auteur	34- correction	
- prénom de l'auteur	35- correct	
- titre du volume (ou autre)	36- exact et souligné	
- lieu d'édition	37- indiqué	
- maison d'édition	38- indiqué	
- date	39- indiqué	
5- appendices, s'il y a lieu	40- numérotation correcte	
6- marges	41- disposition correcte	
7- pagination	42- dimensions correctes	
8- citations	43- numérotation correcte	
9- références	44- disposition correcte	
	45- disposition correcte, s'il y a lieu	
10- notes au bas des pages	46- disposition correcte, s'il y a lieu	
11- tableaux	47- présentation correcte, s'il y a lieu	
12- figures	48- présentation correcte, s'il y a lieu	

ANNEXE III

RESULTATS BRUTS

Tableau 15

Nombre de critères réussis par les sujets du groupe expérimental à chacune des évaluations de l'acquisition des techniques de prise de notes de cours, de recherche en bibliothèque et de présentation de travaux scolaires (n= 53).

	Prise notes de cours			Recherche en bibliothèque		Prés. travaux scolaires	
Sujets	1ère	2e	3e	1ère	2e	1ère	2e
1	7	3	12	44	44	33	24
2	10	10	16	39	38	36	31
3	8	18	18	40	42	30	24
4	10	17	15	40	38	38	36
5	15	17	19	30	47	39	33
6	12	17	20	35	0	39	30
7	11	15	15	29	41	32	24
8	10	18	20	40	40	37	21
9	12	15	16	41	0	42	31
10	13	16	14	33	0	40	40
11	11	11	11	32	0	38	20
12	10	15	11	40	24	20	29
13	13	12	15	29	33	30	39
14	10	12	18	36	0	24	20
15	12	18	20	39	39	38	25
16	17	17	20	43	46	36	35
17	13	20	20	41	0	43	37
18	9	11	13	34	43	42	35
19	12	18	18	23	42	30	36
20	13	15	15	29	0	29	40
21	14	13	17	40	41	20	36
22	13	14	16	40	0	13	26
23	12	16	18	37	39	50	29
24	11	9	12	44	0	32	25
25	13	17	16	38	41	34	31
26	12	19	15	21	23	32	22
27	12	15	15	42	40	27	38

Tableau 15 (suite)

Nombre de critères réussis par les sujets du groupe expérimental à chacune des évaluations de l'acquisition des techniques de prise de notes de cours, de recherche en bibliothèque et de présentation de travaux scolaires (n= 53).

	Prise notes de cours			Recherche en bibliothèque		Prés. travaux scolaires	
Sujets	1ère	2e	3e	1ère	2e	1ère	2e
28	9	16	18	34	43	44	35
29	11	12	12	42	0	38	30
30	13	18	18	30	41	32	31
31	13	15	15	42	42	36	26
32	12	18	15	29	0	27	30
33	11	13	19	44	43	62	35
34	8	15	15	28	34	29	28
35	10	10	17	42	41	37	22
36	14	18	19	41	44	36	40
37	08	14	15	44	0	61	50
38	11	14	14	41	0	36	30
39	13	15	16	42	0	40	27
40	13	15	18	36	0	13	27
41	13	14	14	39	0	20	27
42	15	18	15	44	0	46	31
43	12	12	14	41	41	23	28
44	11	17	16	38	40	38	33
45	15	16	16	40	41	54	32
46	13	13	13	40	34	29	26
47	11	16	17	40	41	51	33
48	12	18	16	44	42	39	39
49	12	15	15	20	38	29	34
50	14	13	15	40	46	28	40
51	16	20	20	44	0	40	33
52	13	15	18	44	0	34	36
53	10	17	20	47	0	59	36

Tableau 16

Nombre de critères réussis par les sujets du groupe contrôle à chacune des évaluations de l'acquisition des techniques de prise de notes de cours, de recherche en bibliothèque et de présentation de travaux scolaires (n= 47).

	Prise notes de cours			Recherche en bibliothèque		Prés. travaux scolaires	
Sujets	1ère	2e	3e	1ère	2e	1ère	2e
1	10	16	16	24	0	28	34
2	13	14	16	34	0	17	30
3	12	15	14	43	0	26	25
4	10	15	15	28	0	21	29
5	14	16	17	25	0	12	32
6	13	17	18	45	0	35	27
7	14	17	19	19	23	25	28
8	12	16	15	35	38	25	28
9	11	17	17	30	0	26	20
10	13	15	17	30	0	30	26
11	13	17	17	31	0	30	27
12	14	17	17	40	43	12	28
13	13	14	18	42	34	34	25
14	13	15	17	35	0	25	34
15	12	16	15	43	43	21	38
16	11	17	14	38	40	24	26
17	13	14	14	37	38	25	19
18	13	16	14	41	0	25	31
19	13	16	14	36	0	23	25
20	14	17	17	41	0	25	24
21	12	11	14	39	0	24	17
22	16	16	18	31	0	14	21
23	14	16	16	42	0	22	31
24	15	16	18	40	0	21	21

Tableau 16 (suite)

Nombre de critères réussis par les sujets du groupe contrôle à chacune des évaluations de l'acquisition des techniques de prise de notes de cours, de recherche en bibliothèque et de présentation de travaux scolaires (n= 47).

Sujets	Prise notes de cours			Recherche en bibliothèque		Prés. travaux scolaires	
	1ère	2e	3e	1ère	2e	1ère	2e
25	12	17	16	40	0	24	26
26	12	17	15	38	0	25	28
27	14	13	14	34	0	22	28
28	13	15	15	44	0	26	42
29	14	16	16	32	0	26	27
30	14	14	14	25	0	23	27
31	15	15	17	37	0	26	25
32	14	18	19	34	40	13	26
33	13	15	18	22	0	34	22
34	13	15	16	42	0	24	27
35	13	16	15	39	0	23	19
36	13	14	14	40	0	30	36
37	13	15	18	44	0	25	22
38	13	15	17	44	44	25	30
39	13	15	17	39	0	13	29
40	11	17	18	44	45	24	29
41	14	17	17	0	10	21	32
42	9	13	14	0	0	21	23
43	12	15	15	0	0	18	21
44	12	14	14	0	0	25	20
45	11	13	13	0	0	22	29
46	10	17	17	0	0	21	28
47	12	12	15	0	0	34	31

Tableau 17

Résultats scolaires en pourcentage obtenus par chacun des sujets du groupe expérimental à chacune des sept évaluations (n= 53).

	Résultats scolaires						
Sujets	1ère	2e	3e	4e	5e	6e	7e
1	68	76	60	78	80	70	71
2	75	70	78	77	76	70	69
3	54	77	80	79	80	65	67
4	89	77	80	78	80	74	78
5	88	79	78	85	85	82	88
6	58	78	78	77	80	64	70
7	82	76	79	85	79	74	78
8	70	72	79	85	74	74	66
9	57	70	78	79	70	35	68
10	72	80	77	74	80	83	55
11	80	85	80	82	80	85	88
12	57	78	77	64	75	66	60
13	70	76	70	78	80	80	85
14	80	85	80	82	80	82	68
15	47	72	80	79	67	68	65
16	73	77	80	78	75	70	75
17	67	78	77	77	80	60	68
18	68	80	79	70	80	71	85
19	65	72	79	70	73	75	73
20	58	80	65	74	82	78	88
21	43	78	77	74	55	65	45
22	81	77	80	78	82	78	84
23	75	85	80	82	80	82	73
24	85	77	80	78	80	80	83
25	75	78	77	77	78	82	81
26	65	76	60	78	80	72	78
27	55	80	60	60	72	73	64

Tableau 17 (suite)

Résultats scolaires en pourcentage obtenus par chacun des sujets du groupe expérimental à chacune des sept évaluations (n= 53).

Sujets	Résultats scolaires 1ère	2e	3e	4e	5e	6e	7e
28	65	66	83	75	80	74	77
29	65	75	79	80	65	80	64
30	80	80	79	75	80	80	79
31	73	80	74	78	73	77	68
32	87	85	82	85	85	80	85
33	60	82	79	80	50	80	65
34	57	71	73	55	78	78	75
35	30	77	75	65	70	67	63
36	40	65	60	60	67	80	57
37	68	63	70	78	55	76	58
38	50	67	73	55	68	78	80
39	84	78	79	85	80	80	79
40	45	82	89	75	78	80	77
41	65	73	75	65	63	78	64
42	88	80	82	82	81	85	83
43	71	80	75	65	80	78	64
44	74	75	78	78	72	77	65
45	79	82	83	82	83	83	82
46	73	80	79	80	83	82	76
47	53	60	60	60	80	78	65
48	88	80	82	85	82	80	82
49	60	70	70	78	77	80	66
50	66	81	70	78	76	80	79
51	58	78	73	55	50	80	70
52	73	80	78	78	83	82	84
53	78	83	83	82	72	85	74

Tableau 18

Résultats scolaires en pourcentage obtenus par chacun des sujets du groupe contrôle à chacune des sept évaluations (n= 47).

	Résultats scolaires						
Sujets	1ère	2e	3e	4e	5e	6e	7e
1	56	83	75	75	75	70	74
2	50	80	75	75	75	60	45
3	50	85	78	79	80	80	88
4	50	73	70	58	75	70	60
5	47	80	75	75	80	75	25
6	76	77	70	77	77	80	72
7	36	80	78	79	78	80	85
8	36	74	76	62	75	75	70
9	77	77	75	75	80	80	76
10	46	77	75	75	80	50	73
11	70	75	78	79	80	71	80
12	30	75	70	58	75	55	55
13	75	80	70	72	76	65	70
14	27	75	70	58	50	78	20
15	40	80	75	75	78	78	70
16	44	76	70	77	80	85	71
17	70	74	76	62	76	76	72
18	60	72	70	77	78	70	64
19	69	83	75	75	80	80	77
20	54	82	79	78	73	78	79
21	48	40	79	75	84	70	73
22	87	78	77	76	80	80	74
23	79	72	73	75	80	72	61
24	38	50	78	73	70	20	38

Tableau 18 (suite)

Résultats scolaires en pourcentage obtenus par chacun des sujets du groupe contrôle à chacune des sept évaluations (n= 47).

Résultats scolaires

Sujets	1ère	2e	3e	4e	5e	6e	7e
25	70	70	76	79	75	68	55
26	75	72	76	79	63	32	73
27	43	78	65	75	0	67	73
28	68	70	65	75	70	68	45
29	78	80	65	79	82	70	64
30	80	78	78	75	80	83	62
31	65	80	78	75	80	66	71
32	80	72	79	78	78	73	57
33	75	77	65	79	80	70	69
34	60	80	74	68	73	64	66
35	83	80	65	79	80	78	79
36	52	71	65	78	73	60	73
37	85	78	77	76	80	85	85
38	87	78	77	76	82	76	69
39	69	78	74	68	75	73	66
40	73	75	73	75	82	73	64
41	80	80	76	79	80	82	82
42	47	80	78	73	50	25	48
43	74	77	78	73	80	77	85
44	87	78	75	80	80	75	78
45	55	78	75	80	78	75	65
46	76	80	75	80	80	81	79
47	88	63	73	75	80	30	82

R E F E R E N C E S

BERNIER, B., Guide de présentation d'un travail de recherche, Montréal, Les Presses de l'Université du Québec, 1973.

BLACKBURN, M. et Al., Comment rédiger un rapport de recherche, Montréal, Leméac, 1974.

BLAIS, Y., Enquête sur les méthodes de travail scolaire des étudiants de niveau collégial, Collège de la Gaspésie, Gaspé, texte inédit, 1978.

BLAIS, Y., Les Méthodes de travail en milieu collégial, revue de littérature, grilles d'analyse, Collège de la Gaspésie, Gaspé, texte inédit, 1979 a.

BLAIS, Y., Rapport d'expérimentation sur les méthodes de travail scolaire des étudiants de niveau collégial, Collège de la Gaspésie, Gaspé, texte inédit, 1979 b.

BOSQUET, R., Savoir étudier, Paris, Le Centurion, 1969.

BOUCHER, R. et MIGNAULT, M., Les Etapes de la rédaction d'un travail en bibliothèque, La Pocatière, Collège de la Pocatière, 1978.

CARETTE, R. Méthodologie du travail intellectuel: la recherche bibliographique, le rapport de recherche, Montréal, Beauchemin, 1972.

CAZA, G., Manuel d'initiation à la méthodologie du travail intellectuel, Sherbrooke, Editions G. Caza, 1975.

DARTOIS, C., Comment prendre des notes, Paris, Editions du Centurion, 1967.

DARTOIS, C., La pratique du travail intellectuel, Paris, Editions du Centurion, 1976.

DE LANDSHEERE, G., Introduction à la recherche en éducation, Paris, Armand Collin-Bourrelier, 1976.

DION, L., Le travail de recherche à la bibliothèque: guide destiné aux étudiants des premières classes secondaires, Québec, Editions Pédagogia, 1974.

FABI, T., Comment faire une recherche?, Montréal, Fides, 1975.

ENTWISLE, D.R., Evaluating of Study Skills Courses: A Review, Journal of Educational Research, Towson, Maryland, 243-251.

GAGNE, R.M., The Conditions and Learning, New York, Editions HRW, 1977.

GAGNE, R. M. BRIEN, R., PAQUIN, R., Les Principes fondamentaux de l'apprentissage, application à l'enseignement, Montréal, Editions HRW, 1976.

GIRARD, M., L'Art d'apprendre, Livre du Maître, Montréal, Fides, 1965.

GIRARD, M., L'Art d'apprendre, Livre de l'élève, Montréal, Fides, 1970.

KIRK, R.E., Expérimental Design: procedures for the behavioral sciences, Belmont, Californie, Brooks/Cole, 1968.

LANOIX, J., Comment réussir et vivre heureux au CEGEP, Montréal, Editions Stanké, 1978.

MAGNY, J., Méthodologie du travail intellectuel, Rigaud, Collège de Rigaud-Vaudreuil, 1968.

MARTON, D.F., Learning and Study Skills, Educational Development, Gothenburg, Intitute of Education, 1-7,1972.

MEYNARD, R., Normes de présentation des Mémoires et travaux d'étudiants, Montréal, Infodoc, 1973.

MORGAN, C.et DEESE, J., Comment étudier, Montréal Mc Graw, Hill, 1968.

MURPHY, P., Strategies for College Teaching, North Dakota, Stage University, 1-26, 1977.

SARRAZIN, C. G., Concevoir et présenter un travail intellectuel, Montréal, Guérin, 1977.

TUSSING, L., Study and Succeed, New York, John Wiley, 1963.